

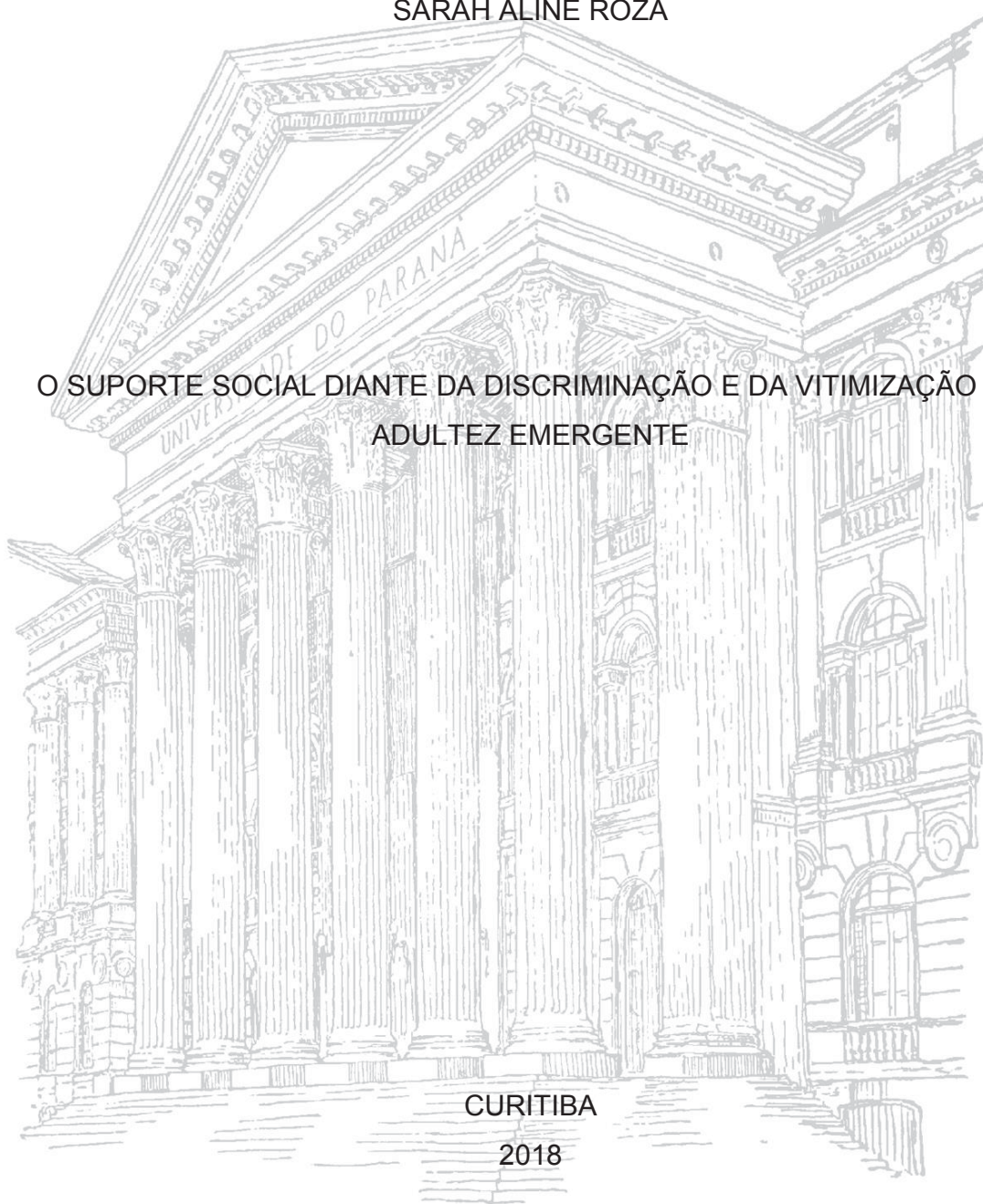
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SARAH ALINE ROZA

O SUPORTE SOCIAL DIANTE DA DISCRIMINAÇÃO E DA VITIMIZAÇÃO NA  
ADULTEZ EMERGENTE

CURITIBA

2018



SARAH ALINE ROZA

O SUPORTE SOCIAL DIANTE DA DISCRIMINAÇÃO E DA VITIMIZAÇÃO NA  
ADULTEZ EMERGENTE

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação. Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Josafá Moreira da Cunha.

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584.  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Roza, Sarah Aline.

O suporte social diante a discriminação e da vitimização na  
adulterez emergente / Sarah Aline Roza. – Curitiba, 2018.  
100 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador : Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Bullying. 2. Estudantes universitários – Aspectos sociais. 3.  
Estudantes universitários – Conduta. I. Título. II. Universidade  
Federal do Paraná.

CDD 378.81



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SARAH ALINE ROZA**, intitulada: **O SUPORTE SOCIAL DIANTE DA DISCRIMINAÇÃO E DA VITIMIZAÇÃO NA ADULTEZ EMERGENTE**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 06 de Março de 2018.

  
JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA (UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
ANTÔNIO LUIZ MARTINS DOS REIS (UNISINOS)

  
CLOVES ANTONIO DE AMÍSSIS AMORIM (PUC/PR)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas bênçãos e pelo momento certo para cada situação envolvendo essa travessia de tornar-se pesquisadora. Gratidão também por me socorrer em meio às adversidades que permearam essa trajetória e por me permitir viver essa aventura que foi o mestrado. Deus tudo certo, do início ao fim!

Aos meus amados pais, Marli e Laércio, por estarem sempre disponíveis para me escutar, ajudar, apoiar e acudir, não se importando com as circunstâncias e com os desafios. Deus não poderia ter demonstrando sua generosidade de forma mais nobre para comigo do que me concedendo a dádiva de ser filha de vocês.

Ao meu irmão, Thiago, pelos incessantes diálogos sobre pesquisa e sobre a vida; por me incentivar desde o momento da inscrição no processo seletivo para entrar no mestrado até a conclusão da pesquisa me apoiando com ideias e explicações científicas importantes e imprescindíveis.

Ao meu orientador, professor Dr. Josafá Moreira da Cunha. Não apenas por ter acreditado em mim desde o início dessa jornada, mas principalmente pela paciência em me guiar pelos vales sinuosos da vida acadêmica e pelos conhecimentos (estatísticos, científicos e de vida) repassados. E, finalmente, por ter elevado a qualidade da pesquisa tantas vezes por meio de sugestões, leituras, observações e comentários, sempre terá a minha gratidão.

Aos professores que me ensinaram tanto durante esse processo: Dra. Araci Asineli da Luz, Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas, Dra. Denise de Camargo, Dra. Mirian Pan, Dra. Elisângela Scaff e Dr. Thiago Alves. Ao professor Ph.D. Jonathan Bruce Santo, pelas aulas de estatística e pelo suporte para a produção de artigos em parceria com o meu orientador, *you rock!* Um obrigado mais que especial para a professora Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães por ter lido esse trabalho no processo de pré-qualificação e contribuído de forma tão especial para elevar a qualidade do mesmo.

Agradeço também a minha banca: professores Dr. Clóves Amorim e Dr. Toni Reis pela disposição em ler, comentar e criticar a dissertação durante o processo de pesquisa

trazendo contribuições valiosas para o estudo. Agradeço também à professora Dra. Luciana Thomé Dutra, pelas contribuições durante a qualificação da pesquisa.

Aos meus amigos e irmãos queridos, Cami, Girlane, Jéssica, Matheus, Pri e Ro!

A todos do grupo de pesquisa interagir, pelas interações (quase) cotidianas e contribuições durante a construção da pesquisa, elaboração de artigos, traduções, participação em eventos e coleta de dados, em especial: Ana, Hellen, Elisiane, Ana B., Bianca, Eyshila, Filipe, Vitor, Júlio e Gabriel. Um obrigado especial a Ana e a Hellen por terem me mostrado a importância do suporte social na prática.

Aos meus companheiros de mestrado que entraram nesse desafio comigo!

Às meninas da secretaria, Sandra, Cinthia e Patrícia, por estarem sempre disponíveis para ajudar a resolver as demandas dos estudantes, mesmo as de última hora.

Aos 376 estudantes universitários da UFPR – adultos emergentes – que despenderam seu tempo para participar dessa pesquisa, tornando esse estudo possível!

À *Society for Research in Child Development*, pelo apoio estendido aos países emergentes durante o encontro bienal de 2017 em Austin, TX.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

“The man who comes back through the Door in the Wall will never be quite the same as the man who went out. He will be wiser but less sure, happier but less self-satisfied, humbler in acknowledging his ignorance yet better equipped to understand the relationship of words to things, of systematic reasoning to the unfathomable mystery which it tries, forever vainly, to comprehend”

Aldous Huxley, *The Doors of Perception*



## Resumo

A vitimização entre pares corresponde a um comportamento agressivo e negativo vivenciado por um indivíduo ou grupo de pessoas em seus relacionamentos. O *bullying*, por sua vez, trata-se de uma forma de vitimização repetitiva ao longo do tempo. Nesse contexto, a discriminação faz referência aos motivos pelos quais a vitimização e o *bullying* ocorrem. Esses conceitos estão interligados e formam a dimensão da vitimização. Este estudo teve por objetivo caracterizar associações entre dimensões que configuram a vitimização e variáveis sociodemográficas, bem como de experiências acadêmicas para estudantes universitários. Nesse contexto, foi verificado também o papel desempenhado pelo suporte social em relação às experiências acadêmicas dos estudantes. Foi hipotetizado que as dimensões da vitimização, estariam significativamente relacionadas a fatores sociodemográficos e a aspectos relativos às experiências acadêmicas. Além disso, foi verificado se o suporte social atuaria de forma positiva e significativa no ajustamento e no engajamento dos estudantes. Os participantes desta pesquisa foram 376 estudantes (idade média = 22,12; D.P. = 4.11) matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná durante a realização desse estudo, em 2017. Em relação ao sexo de nascimento dos participantes (Média = 0,65; D.P. = 0,47), 244 (64,89%) se identificaram com o gênero feminino e 132 (35,11%) com o masculino. No que diz respeito à autoidentificação étnico-racial (Média = 2,66; D.P. = 0,68), 261 (69,41%) se identificaram como brancos (as), 77 (20,48%) como pardos (as), 31 (8,24%) como pretos (as), 5 (1,33%) como amarelos (as), 1 (0,27%) como indígena e 1 (0,27%) se autodenominou mestiço. Os participantes completaram as seguintes medidas: Escala de Discriminação Explícita, Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido, PeNSE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar adaptado para o cenário universitário) e *Cyberbullying Questionnaire* (CBQ). Os resultados apontaram que experiências de vitimização estão positivamente associadas ao isolamento de estudantes na universidade. Os resultados obtidos neste estudo suportam a hipótese de que o suporte social recebido durante a vida acadêmica pode influenciar de forma positiva dimensões da experiência universitária, tais como o ajustamento acadêmico, o engajamento e o desempenho acadêmicos e, inclusive, a conclusão do curso de graduação.

**Palavras-chave:** Suporte social; Discriminação; Vitimização; Bullying; Adultos emergentes.



## **Abstract**

Peer victimization is an aggressive and negative behavior experienced by an individual in their relationships. Bullying is a form of repetitive victimization over time. Discrimination is related to the reasons why victimization occurs. These concepts are connected and form the dimension of victimization. This study aimed to characterize associations between dimensions of victimization and sociodemographic variables, as well as academic experiences of university students. In this sense, the role played by social support in relation to students' academic experiences was also verified. It was hypothesized that the dimensions of victimization would be significantly related to sociodemographic factors and aspects related to academic experiences. In addition, it was verified whether social support would act positively and significantly in adjusting and engaging students. The participants were 376 students (mean age = 22.12, SD = 4.11) enrolled in undergraduate courses at the Federal University of Paraná during the study in 2017. Regarding the gender of the participants (Mean = 0, 65, SD = 0.47), 244 (64.89%) were identified with the female gender and 132 (35.11%) with the male gender. In relation to ethnic-racial self-identification (mean = 2.66, SD = 0.68), 261 (69.41%) identified themselves as whites, 77 (20.48%) as mixed races, 31 (8.24%) as blacks, 5 (1.33%) as yellows, 1 (0.27%) as indigenous and 1 (0.27%) called themselves "mestiço". Participants completed the following measures: Explicit Discrimination Scale, Multidimensional Perceived Social Support Scale, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), and Cyberbullying Questionnaire (CBQ). The results pointed out that victimization experiences are positively associated with the isolation of students in the university. The results obtained in this study support the hypothesis that the social support received during the academic life can positively influence dimensions of the university experience, such as academic adjustment, academic engagement and performance, and even graduation.

**Key-words:** Social support; Discrimination; Victimization; Bullying; Emerging Adults.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Divulgação da pesquisa.....	51
<b>Figura 2:</b> Frequência com que estudantes universitários presenciaram outros estudantes sendo discriminados.....	56
<b>Figura 3:</b> Percentual de estudantes que já sofreram <i>bullying</i> na universidade.....	57
<b>Figura 4:</b> Frequência com que outros estudantes ouviram falar sobre a qualidade dos serviços de saúde mental e aconselhamento psicológico da UFPR.....	59
<b>Figura 5:</b> Ajustamento do estudante às demandas acadêmicas desde que iniciou seus estudos.....	61

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Estatística descritiva para as variáveis referentes às dimensões de suporte social do estudo.....	47
<b>Tabela 2:</b> Estatística descritiva para as variáveis referentes às dimensões de violência no contexto universitário.....	49
<b>Tabela 3:</b> Estatística descritiva para as características gerais da amostra (n = 376). Curitiba, 2017.....	53
<b>Tabela 4:</b> Estatística descritiva para as variáveis acadêmicas da pesquisa.....	55
<b>Tabela 5:</b> Resultados do Teste T comparando os escores de gênero para as dimensões de violência no contexto universitário.....	58
<b>Tabela 6:</b> Teste de Correlação de Pearson para sentir-se isolado(a) na vida do campus e dimensões da violência na universidade.....	58
<b>Tabela 7:</b> Teste de Correlação de Pearson para ajustar-se à vida universitária e suporte social proveniente das amizades, família e pares.....	60
<b>Tabela 8:</b> Teste de Correlação de Pearson para engajamento acadêmico e suporte social proveniente das amizades, família e pares.....	62
<b>Tabela 9:</b> Teste de Correlação de Pearson para concluir a graduação e suporte social proveniente das amizades, família e pares.....	62

## LISTA DE SIGLAS

AE – Adulter Emergente

APA – *American Psychological Association*

BVS - Biblioteca Virtual em Saúde

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

D.P. – Desvio Padrão.

ERIC – *Education Resources Information Center*

HMS – *Healthy Mind Study*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Intersex.

NSE – Nível sócio econômico

PENSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PsycInfo - Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PubMed – *United States National Library of Medicine*

SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TSST – *Trier Social Stress Test*

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNICEF – *United Nations Children's Fund*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	13
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
2.1 DIMENSÕES DA VIOÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO .....	22
2.2 A ADULTEZ EMERGENTE (AE) NO CONTEXTO ACADÊMICO/UNIVERSITÁRIO .....	27
2.3 O SUPORTE SOCIAL PROVENIENTE DA FAMÍLIA, PARES E AMIZADES COMO FONTE DE APOIO DIANTE DE EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS.....	33
2.4 O SUPORTE SOCIAL PROVENIENTE DAS RELAÇÕES SOCIAIS PRÓXIMAS E O ENGAJAMENTO, O DESEMPENHO E A PERSISTÊNCIA NA VIDA UNIVERSITÁRIA .....	36
<b>3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS .....</b>	<b>42</b>
3.1 OBJETIVO GERAL.....	42
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	42
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>43</b>
4.1 PARTICIPANTES.....	43
4.2 INSTRUMENTOS.....	44
4.2.1 <i>Healthy Mind Study – HMS</i> .....	45
4.2.2 <i>Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido – EMSSP</i> .....	46
4.2.3 <i>Escala de Discriminação Explícita – EDE</i> .....	47
4.2.4 <i>Cyberbullying Questionnaire – CBQ</i> .....	48
4.2.5 <i>Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE</i> .....	49
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	50
4.4 ANÁLISE DE DADOS.....	52
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>53</b>
5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E ACADÊMICAS .....	53
5.2 DIMENSÕES DA VIOÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO .....	56
5.3 O SUPORTE SOCIAL E AS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS .....	60
<b>6. DISCUSSÃO .....</b>	<b>63</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXOS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>96</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nos últimos anos, a pesquisa sobre as dimensões que configuram a vitimização em ambientes educacionais cresceu (Lund & Ross, 2017). No entanto, pesquisas sobre experiências de vitimização entre estudantes de graduação ainda permanece como lacuna, já que o foco da maior parte das pesquisas é a educação básica (Rothon et al., 2010; Sticca & Perren, 2013; Wendt & Lisboa, 2014). Nesse contexto, as experiências de vitimização que os estudantes desenvolvem podem afetar as dimensões acadêmicas, tais como o ajustamento e o engajamento de forma negativa (Credé & Niehorster, 2011). Por outro lado, desenvolver relações positivas e contar com o apoio e suporte social de amigos, pares e familiares pode configurar fator de proteção para o estudante (Cohen & Wills, 1985). Assim, o presente estudo focaliza sua atenção em averiguar os efeitos negativos das dimensões da vitimização em experiências acadêmicas e o potencial papel protetivo do suporte social nessa interação.

O tema desenvolvido nessa pesquisa focaliza sua atenção em um problema tão atual quanto antigo: a vitimização. Durante o processo de construção do objeto de estudo, outras pesquisas paralelas estavam sendo engendradas, dentre as quais se destaca o TSST (Trier Social Stress Test), um protocolo experimental de indução ao estresse (Kirschbaum, Pirke & Hellhammer, 1993). Durante a aplicação do protocolo, há um questionário, o qual constava de uma parte referente às experiências de discriminação racial. Nesse cenário, um estudante universitário negro que participou da pesquisa, ao relembrar de episódios de discriminação vivenciados no interior da universidade começou a ficar mais nervoso, além de ter alterações em sua frequência cardíaca e outros marcadores biológicos, demonstrando que a discriminação ainda permanece como assunto a ser explorado, pesquisado e superado no contexto universitário.

Esse episódio descrito brevemente no parágrafo anterior despertou inquietações que culminaram na escolha do tema de estudo. Nesse contexto, percebe-se que a violência por meio da vitimização continua presente em nossa sociedade, incluindo o espaço universitário, sendo fundamental a investigação das dimensões que configuram essa experiência negativa com o intuito de verificar se há possibilidades de atenuação e superação desse fenômeno com base no suporte social disponível. O suporte social pode ser proveniente de diferentes fontes, familiares, pares e amigos.

O ingresso no ensino superior está atrelado a um clima universitário, o qual corresponde às atitudes, comportamentos, padrões e práticas atuais de funcionários e estudantes de uma instituição (Rankin & Reason, 2008). Esse clima universitário é descrito como multidimensional (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000), pois envolve as atitudes, bem como as percepções dos estudantes em suas relações dentro e fora da sala de aula (Mayhew et al., 2016). Além disso, estudos apontam que a pesquisa do clima universitário está, frequentemente, relacionada às percepções e necessidades de grupos sub-representados, pois busca verificar percepções de fenômenos e experiências tidas como negativas em instituições sob a ótica do grupo e da percepção do indivíduo (Aguirre & Messineo, 1997; Chang, 2003; Chang et al., 2006; D'Augelli & Hershberg, 1993).

A violência contra jovens tem sido apontada como um problema social e de responsabilidade do estado no Brasil (Brasília, 2015). Ao abordar o clima universitário focalizando as experiências de discriminação e vitimização, torna-se importante definir conceitos como violência, preconceito, discriminação e estereótipo. De acordo com Sacramento e Rezende (2006) a palavra violência é polissêmica, sendo utilizada em diversos contextos, fazendo referência a maus tratos físicos, emocionais, psicológicos e verbais.

Dines (1997) aponta o preconceito como um comportamento de julgamento prévio no qual não há oportunidade para se ouvir ou conhecer as partes envolvidas, sendo considerado algo irracional. Nesse contexto, a discriminação ocorre em decorrência de atitudes e pensamentos que estabelecem distinção entre indivíduos que passam a ser excluídos, por exemplo, por características como a cor de pele (Silva, 2010). Os estereótipos são ideias e conceitos “estéreis” (vazios), como a nomenclatura



sugere, os quais são responsáveis por criar noções tidas como absolutas para grupos de pessoas ou situações específicas, de acordo com pesquisas desenvolvidas por Seyferth (1995) os estereótipos, bem como a invenção da raça, têm um poder decisivo para situações de discriminação. Além disso, Steele, Spencer e Aronson (2002) acumularam considerável evidência de que quando um estereótipo negativo sobre um grupo é importante o suficiente para influenciar uma performance, isso pode enfraquecer a realização de atividades acadêmicas e que exigem o desenvolvimento de habilidades sociais. Geralmente, comportamentos violentos estão vinculados à discriminação e ao preconceito construídos e engendrados com base em estereótipos.

Grupos tradicionalmente não representados no ensino superior – negros, indígenas, LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersex) e estudantes com deficiência – apresentam uma tendência maior a experimentar o clima universitário de forma negativa em comparação com seus pares que não representam nenhum desses grupos minoritários mencionados (ABGLT, 2016; Gurin et al., 2002; Harper & Hurtado, 2007; Hart & Fellabaum; 2008; Patton, 2011; Pittman, 2010; Rankin & Reason, 2005; Strayhorn, 2013). Dentre as dimensões que constituem a experiência do estudante, destacam-se o ajustamento psicológico, o social e o desempenho acadêmico, uma vez que esses elementos estão associados a uma trajetória bem-sucedida no ambiente universitário (Yau & Cheng, 2012).

Nos últimos anos, pesquisadores ao redor do mundo têm se interessado em aprender mais sobre fatores que possam contribuir para a adaptação e transição que ocorrem quando um indivíduo entra na universidade (Riggio & Kwong, 2011; Tinajero et al., 2015; Tovar, 2015; Tras, 2013), pois este espaço corresponde a uma importante etapa na vida de muitas pessoas. No entanto, o caminho para a universidade não é tão simples, uma vez que modifica a vida social, afetando o aspecto psicológico do sujeito, bem como o desenvolvimento (Crede & Niehorster, 2012). Diferentes tipos de experiências negativas ocorrem no ambiente acadêmico, podendo incluir a discriminação, o assédio sexual e situações de vitimização de pares (por meio de *bullying*, agressão física e/ou relacional). Todas essas situações podem acarretar diversos prejuízos ao bem-estar (Prellow, Mosher & Bowman, 2006), ao desempenho acadêmico (Huynh & Fuligni, 2010; Sobolewski & Amato, 2005), havendo, ainda,

evidente associação com sintomas depressivos em estudantes (Noh & Kaspar, 2003; Prelow et al., 2004).

Vários estados psicológicos estão associados com alterações e desregulações nas respostas aos eventos negativos que ocorrem no ambiente acadêmico/universitário, como raiva, tristeza, humor deprimido, solidão, estresse, entre outras experiências negativas, tanto afetiva quanto socialmente (Hoyt et al., 2015; Rankin & Reason, 2008). Em situações de estresse, por exemplo, a elevação persistente nas respostas biológicas e psicológicas, no corpo do indivíduo, está associada às respostas específicas, como taquicardia e palpitações, períodos prolongados de hipertensão arterial, desordens gastrointestinais, elevado metabolismo basal, tensão muscular, e susceptibilidade às infecções. Coletivamente, estas alterações se correlacionam com um elevado grau de morbidade e potencial redução de expectativa de vida, podendo influenciar o ajustamento psicossocial do estudante e o seu desempenho acadêmico negativamente (McVicar, Ravalier & Greenwood, 2013).

As consequências advindas desses eventos negativos podem ser atenuadas ou acentuadas com base no suporte social disponível (Bojuwoye et al., 2014; Bolger & Amarel, 2007; Callaghan & Morrissey, 1993; Castro, Campero & Hernández, 1997; Cobb, 1976; Cohen, 2004; Cohen & Hoberman, 1983; Marín & García - Ramírez, 2005; Pillay, 2012). A importância do suporte social reside no fato deste ser um dos recursos disponíveis para o estudante em relação ao enfrentamento de experiências negativas, tendo sido citado e investigado arduamente por pesquisadores de todo o mundo, por seus mais variados efeitos na saúde e bem-estar (Bolger & Amarel, 2007; Callaghan & Morrissey, 1993; Cobb, 1976; Cohen, 2004; Cohen & Hoberman, 1983; Cohen, Sherrod & Clark, 1986; Raffaelli et al., 2013; Serdiouk et al., 2015). Nesse panorama, inúmeras pesquisas vêm se debruçando sobre esse assunto, com especial atenção aos fatores de proteção em contextos educacionais e de desenvolvimento humano, o que inclui o ambiente acadêmico (Myrick & Martorell, 2011; Pedrazzi, 2008; Pedro, 2008; Rothern, 2011; Ruzzi-Pereira, 2007).

A integração de um indivíduo em grupos sociais, e a percepção de poder contar com suportes sociais (provenientes de familiares, parceiros e amigos/colegas/pares), em casos de necessidade, têm considerável relevância e importância para a saúde,

ajustamento psicológico e desenvolvimento do sujeito (Cobb 1976; Cohen, 2004; Cohen & Hoberman, 1983). Além disso, a qualidade do suporte social, adicionalmente, afeta a intensidade e o modo como o indivíduo percebe e lida com eventos considerados negativos. Fatores sociais podem, portanto, influenciar as respostas às experiências negativas. Nessa perspectiva, a presença de companhia, como a de amigos e mesmo colegas, contribui para a redução de tais respostas (Levine, Lyons & Schatzberg, 1997). Portanto, a procura destas relações sociais recompensadoras começa no início da vida e continua evoluindo por meio de várias formas de apego social ao longo do ciclo vital, incluindo, necessariamente, a vida que se desenvolve no âmbito universitário.

Ao se abordar a vida universitária, observa-se um período de passagem à vida adulta, progressivamente. Diante desse panorama de transição, Arnett (2015) aponta a necessidade de um novo olhar para o desenvolvimento humano no século XXI em relação ao desenvolvimento do adulto, propondo o conceito de adultez emergente. A adultez emergente corresponde a um processo de desenvolvimento que atinge a faixa etária entre 18 e 29 anos e que vem se fazendo cada vez mais presente em países desenvolvidos e em desenvolvimento em decorrência das mudanças sociais que afetam a busca por emprego e formação acadêmica, aspectos fundamentais da vida moderna; especialmente a formação acadêmica, que tem se tornado mais comum nas últimas décadas do que já foi em qualquer outro período histórico (Montgomery & Côte, 2003; Papalia & Feldman, 2013). Arnett et al. (2011) defendem que a crescente falta de padronização e permanência no curso de vida dos indivíduos, fez com que teorias tradicionais que versavam sobre o desenvolvimento humano se tornassem insuficientes para dar conta das rápidas mudanças que vêm se operando no ciclo vital contemporâneo. Ao se considerar, por exemplo, teorias seminais como a de Freud (1976) ou Piaget (1971), percebe-se que estas não consideram o desenvolvimento humano para além da adolescência e muitos trabalhos modernos ainda tratam desenvolvimento psicológico como sinônimo de desenvolvimento infantil.

A população brasileira vem passando por uma significativa mudança, caracterizada por alterações em seu regime demográfico e estrutura etária (Brasil, 2015). De acordo com dados providenciados pelo IBGE (Brasil, 2015) os níveis, bem como os padrões de mortalidade e fecundidade de todas as regiões do país mudaram de forma

significativa nas últimas décadas, gerando desafios e oportunidades para a sociedade. De acordo com a UNICEF (2012), os países do oeste europeu foram os primeiros a experimentarem a queda nas taxas de fecundidade e mortalidade, porém essa transição lá foi lenta, com duração de aproximadamente um século. Por outro lado, em alguns países em desenvolvimento como o Brasil, esse processo se deu de forma relativamente rápida, levando a população a sentir as mudanças em curtos períodos de tempo (Brasil, 2015).

Há um fenômeno descrito pela UNICEF (2012) denominado de *Youth Bulge*<sup>1</sup>, traduzido como “Onda Jovem”. De acordo com dados disponibilizados por aquela organização, o Brasil, nos anos entre 2010 e 2015 teve o seu ápice em relação ao número de jovens adultos. Esse quadro destaca que, atualmente, há uma elevada proporção de jovens adultos ou adultos emergentes na população em comparação à participação de crianças, adultos e idosos. Ainda de acordo com os dados da UNICEF (2012), as “Ondas Jovens” seriam acompanhadas de dificuldades de inserção no mercado de trabalho, em razão ao excesso de oferta de mão de obra. Nesse cenário, há uma elevação no número de matrículas no ensino superior, como uma medida afirmativa de políticas públicas (Brasil, 2015). Nesse contexto, a demanda por novas perspectivas sociais, acadêmicas e trabalhistas precisarão ser identificadas, verificadas e analisadas para um desenvolvimento de qualidade desses adultos emergentes.

Diante das questões levantadas e pontuadas, deve-se destacar o fato de que, a pertinência da união de assuntos que configuram o tema dessa pesquisa – a importância do suporte social (hipótese de atenuação<sup>2</sup>) diante de experiências negativas (discriminação, vitimização de pares, agressão relacional) no contexto universitário – justifica-se, também, a partir do interesse investigativo em compreender melhor as relações entre esses assuntos que articulam, em maior ou menor proporção, relações interpessoais na família, no ambiente acadêmico/universitário e na comunidade. Podendo, a partir dessas relações e possíveis resultados refletir e, quiçá, repensar as

---

<sup>1</sup> *Youth Bulge*, ou “Onda Jovem” corresponde a um fenômeno no qual há um inchaço na população de jovens adultos em comparação com crianças, adultos e idosos. As projeções para esse fenômeno apontam que quando há uma “Onda Jovem” não houve no passado e, provavelmente, não haverá no futuro próximo um número tão expressivo de jovens adultos na população de um país.

<sup>2</sup> De acordo com essa hipótese o suporte social atenua o impacto de experiências sentidas e percebidas como negativas e estressantes.

formas utilizadas para trabalhar/lidar com as experiências negativas de estudantes universitários na realidade nacional, descortinando possibilidades de articulação com os suportes sociais disponíveis. Assim, torna-se imprescindível que pesquisas sejam empreendidas na área, até porque, o contingente de estudos que envolvem esse tema, em nível nacional, ainda é pequeno diante da demanda existente.

A ausência de pesquisas na faixa-etária entre 18 e 29 anos não ocorre devido a uma dificuldade em encontrar possíveis sujeitos de pesquisa, ou mesmo formar amostras, mas principalmente pela ausência e falta de clareza quanto à definição de período do desenvolvimento que engendra. Isso ocorre em decorrência da lacuna em relação ao pensar o desenvolvimento do final da adolescência para o início da vida de jovem adulto. O paradigma para esse período etário precisa ser disseminado não apenas no nível acadêmico, mas para a população geral, para que percebam como o desenvolvimento tem buscado novas formas de ocorrência na sociedade atual. Nesse contexto, a adultez emergente é oferecida como um novo paradigma, uma nova forma de pensar sobre o desenvolvimento nessa etapa, já que pesquisadores passaram a voltar o olhar para isso (Arnett, 2015). Desse modo, a fluidez e a heterogeneidade da adultez emergente representam uma oportunidade na qual os profissionais, pois se trata de um período rico, complexo e dinâmico de pesquisa.

Esta pesquisa é importante também porque a literatura que versa sobre o suporte social entre estudantes universitários assinala que tal apoio é uma questão fundamental da experiência universitária (Cohen, 2004). Além disso, a equipe atuante no contexto universitário poderia se beneficiar de uma melhor compreensão da estrutura do suporte, no sentido de planejar aulas e programas que incentivem suporte social nesse cenário, diminuindo o impacto de experiências negativas tanto no desenvolvimento acadêmico quanto no ajustamento psicossocial de estudantes universitários. Afinal, se estudantes universitários se despertarem para a compreensão da importância potencial de formar relações positivas com seus pares no ambiente acadêmico, a abordagem e a aproximação durante aulas e cursos poderia incentivar experiências de aprendizagem mais engajadas e, em certa medida, mais agradáveis, melhorando as relações entre pares com colegas, professores e funcionários.

Portanto, percebe-se que o suporte social, enquanto tema de investigação, desperta grande interesse em pesquisadores de múltiplas áreas, principalmente no domínio internacional, pois estes têm se empenhado na criação e/ou aprimoramento de pesquisas e estudos envolvendo a temática (Cohen, Sherrod & Clark, 1986; Ditzen & Heinrichs, 2014; Doumen et al., 2012). Apesar disso, destaca-se também que o assunto em pauta ainda é um tema pouco explorado no enfoque aqui delimitado no âmbito educacional, conquistando, aos poucos, o seu espaço e, assim, avançando como interesse de pesquisadores. Nesse contexto, a realização da pesquisa proposta certamente será uma contribuição importante tanto para direcionar as práticas vigentes quanto para fornecer subsídios e contestações que irão iluminar futuras investigações em interface com o tema proposto. Espera-se que a amizade entre estudantes universitários atenuar o impacto de experiências negativas, como a discriminação racial e que essa hipótese de atenuação possa ser associada a níveis mais elevados de engajamento, desempenho e persistência acadêmicos, confirmando, portanto, a hipótese de atenuação social para adultos emergentes na universidade.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção trata da revisão de literatura relevante para a compreensão do tema dessa pesquisa. Transmite ao leitor um quadro geral sobre conceitos e pesquisas relacionados às dimensões da violência no cenário universitário. Nesse contexto, propõe-se também a explicar a definição de adulez emergente, trazendo para a discussão a atualidade e a emergência desse conceito para o cenário nacional, já que os estudos sobre o tema estão crescendo no Brasil. Além disso, promove a discussão do suporte social como uma estrutura teórica fundamental para o estudo do suporte social percebido e proveniente das relações sociais próximas, tais como família, pares e amigos. Pretende-se, também, apresentar pesquisas que examinam o suporte social no contexto universitário diante de experiências de vitimização, mostrando as possíveis relações entre essas dimensões. Por fim, apresenta o desempenho e o engajamento acadêmicos em suas definições como uma forma de acompanhar a persistência de um indivíduo na vida universitária e, assim, perceber se o suporte social pode contribuir com a perseverança na vida acadêmica.

Para atingir o objetivo proposto nessa etapa, foi elaborado uma revisão e procura nas seguintes bases de dados: APA (American Psychological Association), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), ERIC (Education Resources Information Center), PsycInfo (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), PubMed (United States National Library of Medicine) e SciELO (Scientific Eletronic Library Online). Ainda nesse contexto, foram selecionados descritores em português (estudantes universitários, jovens adultos, suporte social, apoio, experiências negativas, discriminação, universitários, bullying, vitimização) e inglês (college students, emerging adults, youth, social support, negative experiences, discrimination, bullying, peer victimization) para que buscas simples e avançadas (booleanas) pudessem ser realizadas nas bases mencionadas para posterior organização dos artigos, teses e dissertações relevantes para a pesquisa. Na sequência, todo o resultado da busca será apresentado nas subseções que compõem essa revisão de literatura.



## 2.1 DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Ingressar na universidade é um caminho cada vez mais decisivo para a vida adulta (Montgomery & Côte, 2003). De acordo com o censo da Educação Superior (Brasília, 2016) no ano de 2014, 8 milhões de vagas foram oferecidas no nível superior no Brasil, sendo 78,5% vagas novas. Nunca houve tantas vagas e matrículas no ensino superior como há no momento atual, mas é preciso saber como esses estudantes estão vivenciando essa transição para a universidade.

De acordo com uma pesquisa conduzida pela União Nacional de Estudantes (National Union of Students, 2008) de Londres, as motivações que conduzem jovens a ingressarem na universidade estão conectadas ao sucesso e a um melhor posicionamento na vida de adultos, além de satisfação pessoal e um status de maior prestígio diante dos grupos sociais dos quais participam. Por outro lado, a pesquisa destaca que se esses estudantes se sentem incapazes e ameaçados ou passam por experiências negativas como *bullying*, vitimização de pares, discriminação (racial, étnica, gênero, social, financeira) e assédio no ambiente acadêmico. Diante de tais experiências, seu engajamento acadêmico é afetado, o que resulta em uma insatisfação grande com outros aspectos do desenvolvimento, afetando ainda, a saúde mental e emocional. Finalmente, a pesquisa enfatiza que estudantes que apresentam maior rede social, como amigos e colegas presentes, enfrentam melhor as situações elencadas e conseguem lidar melhor com eventos negativos. Portanto, para uma melhor compreensão do modo como essas experiências se inserem no ambiente acadêmico, a discriminação racial e a vitimização de pares serão explicados de modo mais detido (National Union of Students, 2008).

A discriminação é um fenômeno humano insidioso e complexo que tem evoluído junto com os seres humanos e se estende para além das fronteiras de raça e permeando outras facetas da vida (Louis & Taylor, 1999). Racismo, sexismo, idade e nível socioeconômico são apenas alguns dos diferentes tipos de discriminação (Fiske, 2000). Esses atos têm como alvo vários grupos, os quais envolvem pessoas negras, estrangeiros, mulheres, gays, lésbicas, transexuais, bissexuais, pessoas mais velhas,

peças economicamente desfavorecidas, deficientes físicos e muitos outros membros de categorias sociais desvalorizadas ou desfavorecidas (Fiske, 2000). A profundidade das consequências psicológicas, emocionais e físicas causadas pela discriminação são tão variadas e complexas sendo difícil verificar a extensão do sofrimento causado (Pascoe & Smart Richman, 2009).

O "sexismo" é a prática de excluir e tratar negativamente indivíduos ou grupos com base no seu gênero (Ruggiero & Taylor, 1994). Quando realizado de forma estrutural e sistemicamente, muitas vezes, resulta no privilégio de homens (Gutek, Cohen, & Tsui, 1996). A discriminação nessa perspectiva visa mulheres e meninas e seus atos envolvem assédio e tratamento injusto realizado por familiares, cônjuges, parceiros, professores ou colegas (Henderson-King, & Stewart, 1999). Além disso, o sexismo pode ser realizado em ambientes acadêmicos e laborais por pessoas ou instituições quando apresentam comportamentos diferentes entre homens e mulheres em aspectos como tratamento, salários, funções e hierarquia (Filmer, 2005).

De acordo com a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil, publicada pela ABGLT (2016), há altos níveis de discriminação por meio de agressões verbais e físicas contra estudantes LGBTI. Nesse contexto a pesquisa também aponta que a falta de segurança em ambientes educacionais para estudantes que sofrem discriminação resulta em um baixo desempenho acadêmico e falta de motivação para frequentar as aulas e o espaço de estudo, destacando os desafios e os preconceitos existentes em instituições de ensino no país (ABGLT, 2016).

A discriminação racial ou racismo tem recebido atenção de pesquisadores de todo o mundo (Araújo Neto, 2011; Faro & Pereira, 2011; Pieterse et al., 2012), pois as consequências para a saúde (Kalckmann et al., 2007), a educação (Lopes & Alvarado, 2015) e o desenvolvimento (Quintana & McKown, 2012; Silvério & Trinidad, 2012) dos indivíduos que sofrem esse tipo de discriminação são, além de negativas, prejudiciais em comparação com outros indivíduos que não vivenciaram situações de discriminação (Bratter & Gorman, 2011; Chavous, 2005; Smalls et al., 2007).

Para Guimarães (2004), dentre diversas possibilidades, pode-se definir o racismo, bem como a discriminação racial enquanto um sistema de desigualdade de oportunidades, dentro de uma dada sociedade. Essas desigualdades podem ser

averiguadas estatisticamente por intermédio de uma conjuntura de desigualdades raciais, no âmbito da educação, da saúde, do emprego, da renda e em outros setores. Nessa perspectiva, o ambiente universitário pode ser considerado um dentre tantos cenários nos quais a discriminação racial toma forma e, assim, afeta e traz prejuízos aos indivíduos que sofrem tal tratamento desigual.

Em relação ao desenvolvimento de pesquisas e de investigações em âmbito nacional, há um corpo de trabalhos apontando para as desigualdades raciais no Brasil, demonstrando como pessoas classificadas como negros (pardos e pretos) são e estão expostos a desvantagens cumulativas ao longo de seus ciclos vitais, principalmente por causa da discriminação racial (Carvalho, 2005; Heringer, 2001; Pager, 2006; Valente, 2005). Pesquisas internacionais também têm se dedicado a demonstrar como a discriminação racial pode ser prejudicial para o engajamento nos estudos, desde as séries iniciais, acompanhando os indivíduos, inclusive, na vida universitária, prejudicando, assim, as possibilidades de desenvolvimento pleno do potencial de cada pessoa em sua vida psicológica, econômica e social (Coker et al., 2009; Pittman, 2010; Prelow, Mosher & Bowman, 2006; Rosenbloom & Way, 2004).

Garcia de Sousa (2007) desenvolveu uma pesquisa sobre a permanência do estudante negro na Universidade Federal do Paraná (UFPR). De acordo com a pesquisadora, ao se abordar o tema discriminação, o grupo de pretos, seguido pelo grupo de pardos, são os que mais presenciam discriminação. Os estudantes, de uma forma geral, em 12% afirmaram que a discriminação foi feita por um colega ou par do curso de graduação; 3,51% atribuíram aos professores universitários a origem dessa discriminação e 0,64% disseram que a discriminação foi iniciada por um funcionário da instituição. Além disso, 10,85% dos estudantes universitários que participaram da pesquisa afirmaram já ter presenciado alguma cena de discriminação racial no interior da UFPR.

Lopes e Braga (2007) promoveram, durante o ano de 2006, análises de pesquisas sobre o acesso e permanência da população afrodescendente e indígena no ensino superior no Brasil. Para tanto, as autoras selecionaram pesquisas feitas em universidades públicas, federais e estaduais, que utilizaram coleta de dados e estudos de casos, observando as especificidades de regiões e locais para cada pesquisa. Como

resultado, os trabalhos, em sua maioria, apontam que as políticas de ação afirmativa que contemplam o acesso e a permanência são essenciais para efetivar uma presença maior de estudantes negros, indígenas e outros grupos minoritários tanto na universidade, como no mercado de trabalho e na mídia. Além disso, as pesquisadoras destacam que as universidades e a sociedade brasileira só têm a ganhar com a diversidade étnico-racial e a pesquisa sobre a discriminação racial e exclusão social interessa não apenas à área de políticas públicas, mas, também, à produção científica.

Ao acompanhar a trajetória acadêmica de estudantes negros, pesquisadores têm buscado verificar diversas questões que se relacionam a uma inserção melhor e mais adequada desses estudantes na escola, na universidade, no mercado de trabalho e na sociedade de forma geral (Cruz, 2014; Machado & Barcelos, 2001; Maggie, 2006; Maggie & Fry, 2004; Neves & Lima, 2007). Bastos et al. (2014) pesquisaram a discriminação de raça em universidades brasileiras, os resultados da investigação apontaram que discriminação atribuída à cor está atrelada a um aumento em transtornos mentais. Outra pesquisa desenvolvida em âmbito nacional averiguou o efeito da discriminação sobre o consumo de álcool, demonstrando que o consumo aparece em um período crítico da vida universitária, incluindo situações de preconceito, principalmente durante a finalização da graduação (Coelho, Bastos & Celeste, 2015).

A vitimização entre pares e o *bullying* são formas comuns de violência entre as populações adolescentes e jovens ao redor do mundo, atingindo prevalências que variam entre 2% e 44.1% dependendo do estudo (Hertz et al., 2015; Lepore & Klierwer, 2013; Menrath et al., 2015; Modecki et al., 2014; Sansone & Sansone, 2008; Sesar et al., 2012; Srabstein et al., 2006; Tsitsika et al., 2014; Williams et al., 1996; Yen et al., 2014; Zhou et al., 2015). No que se refere à definição, o comportamento de *bullying* encontra-se inserido nas condutas de vitimização de pares, trata-se de um comportamento no qual um indivíduo é objeto de agressão (física, emocional, verbal ou relacional) caracterizada pelo desequilíbrio de poder; esse comportamento ocorre de forma repetitiva durante um período extensivo de tempo (Biebl et al., 2011; Karatas & Ozturk, 2011; O'Brien et al., 2011; Owusu et al., 2011; Sesar et al., 2012; Tsitsika et al., 2014; Wolke & Lereya, 2015).

Estudantes envolvidos em situações de vitimização e *bullying*, geralmente, têm mais probabilidade de desenvolver problemas mentais, emocionais e condições médicas

como: depressão, ansiedade, bulimia, anorexia, pensamento suicidas, dor de cabeça, dor de estômago, problemas de sono, fadiga, problemas de autoestima, falta de ajustamento social e problemas com desempenho acadêmico (Biebl et al., 2011; Due et al., 2007; Due et al., 2005; Fekkes et al., 2003; Fleming & Jacobsen, 2009; Gini & Pozzoli, 2013; Hertz et al., 2015; Holmberg, 2010; Juvonen & Graham, 2014; Karatas & Ozturk, 2011; Kendrick et al., 2012; Lepore & Kliwer, 2013; Menrath et al., 2015; Politis et al., 2014; Sansone & Sansone, 2008; Tochigi et al., 2012; Underwood, et al., 2012; Vaillancourt & McDougall, 2013; Van Geel et al., 2016; Yen et al., 2014; Williams et al., 1996). Os sintomas elencados começam a se manifestar já na infância e adolescência, tendo, ainda, influência no desenvolvimento posterior do indivíduo, podendo prejudicar seu desenvolvimento social, emocional e acadêmico na vida de adulto emergente universitário (Sansone & Sansone, 2008; Biebl et al., 2011; Karatas & Ozturk, 2011). Nesse contexto, deve-se destacar que o *bullying* e a vitimização de pares que ocorrem por meio de agressão física têm uma tendência a decair conforme o sujeito avança em idade. Contudo, a violência relacional continua e, por vezes, torna-se mais presente em relações entre jovens e adultos (Due et al., 2005; Owusu et al., 2011; Tsitsika et al., 2014). Portanto, investigar a vitimização entre pares na universidade exige um olhar mais atento, já que não se pode afirmar que não haja vitimização, pois essa ocorre principalmente por meio de situações relacionais.

No ambiente acadêmico é mais raro ouvir relatos de *bullying* ou agressão física, ao se comparar com a educação básica. Isso ocorre, principalmente, por conta da faixa etária, pois os comportamentos de jovens tendem a ter um cunho mais relacional quando se trata de vitimização e violência entre universitários, havendo espaço para intimidação, preconceito, discriminação, fofocas, difamação e outros comportamentos semelhantes para estudantes que não se encaixam no perfil estipulado pela sociedade (Dahlen et al., 2013). Além disso, muitos pesquisadores têm apontado o fato de que indivíduos que vivenciaram vitimização de pares, *bullying*, agressão física e relacional durante a adolescência tendem a se tornar adultos emergentes com problemas de ajustamento social, emocional, psicológico, acadêmico e mental no ambiente universitário (Cosgrove, Nickerson & DeLucia, 2017). Contudo, é importante verificar que tipos de experiências negativas relacionadas às situações de vitimização ocorrem no ambiente acadêmico.

Diante desse quadro, nota-se que a discriminação pode afetar o engajamento e o desempenho acadêmico em estudantes, apontando, assim, um tema que precisa ser investigado com precisão para que haja maior compreensão. Atualmente é notável o aumento no número de matriculados em universidades, e por isso pesquisadores passaram a investigar fatores relacionados à persistência e a participação nesse contexto acadêmico. Em outras palavras, torna-se imprescindível investigar a presença, a persistência e a participação em estudantes que vivenciam a discriminação na universidade brasileira, pois apesar de todos os avanços, ainda há muito a se conquistar no espaço nacional, tanto em relação à pesquisa, quanto à compreensão de relações e representações que são e estão sendo construídas a cada dia. Deste modo, propõe-se verificar se: o suporte social proveniente da família, dos pares e amigos pode contribuir para a persistência e bom desenvolvimento acadêmico na universidade diante de experiências de discriminação?

Portanto, descrever a percepção que estudantes têm quanto a situações de violência e de vitimizações de pares e suas associações com a saúde mental, física e bem-estar em meio ao ambiente acadêmico configuram importantes tarefas propostas por esta pesquisa. Embora seja menos frequente ouvir relatos de agressões entre adultos, ainda sim, é relevante investigar que tipos de experiências negativas vêm ocorrendo no meio universitário, pois só assim será possível repensar ações e mobilizar esferas da sociedade para práticas desenvolvidas no contexto de desenvolvimento humano que é a universidade.

## 2.2 A ADULTEZ EMERGENTE (AE) NO CONTEXTO ACADÊMICO/UNIVERSITÁRIO

Nas últimas décadas, uma nova forma de se pensar o final da adolescência e início da jornada do jovem adulto surgiu, trata-se da adultez emergente. Em um artigo seminal para a área, Arnett (2000) propõe um período de vida que abranja as experiências, bem como o desenvolvimento do jovem na faixa etária dos 18 aos 29 anos de idade. Originalmente, essa etapa é designada de *emerging adulthood (EA)*, o termo

surgiu quando Arnett & Taber (1994) sugeriram que há um processo do desenvolvimento humano que está além da adolescência, a qual, por outro lado, não corresponde a totalidade do que se espera da vida adulta. Em português, essa etapa é identificada como *adulter emergente* (AE), correspondendo, assim, a tradução precisa dos descritores em inglês. O interesse pela AE vem crescendo como área de investigação e o uso do termo *adulto emergente* tem se tornado cada vez mais comum na literatura internacional (Alessandri, 2016; Arnett, 1994, 2000, 2004, 2015; Hendry & Kloep, 2007; Skaletz & Seiffge-Krenke, 2010), mas ainda é relativamente novo no cenário brasileiro (Dutra-Thomé & Koller, 2014; Dutra-Thomé & Koller, 2017; Dutra-Thomé et al., 2017; Pereira, Dutra-Thomé & Koller, 2016).

A partir do momento em que as investigações de Arnett (1994, 2000, 2004, 2015) foram introduzidas no universo de pesquisa uma nova concepção teórica de AE se desenvolveu, lado a lado, com achados empíricos. Nessa perspectiva, a sugestão de uma etapa distinta da adolescência, sem correspondência exata com os papéis da vida adulta destaca, em relação aos períodos mencionados, uma distinção demográfica e subjetiva, além das explorações de identidade (Arnett, 2000, 2015). Nesse contexto, Arnett (2015) destaca três elementos-chaves dessa etapa: a demografia, a subjetividade e a exploração da identidade. A questão demográfica é marcada, nessa fase, pela imprevisibilidade de residência, uma vez que o indivíduo está apto a sair da casa dos pais e se mudar conforme lhe for conveniente. A subjetividade está atrelada, especificamente, ao fato de a faixa etária dos 18 aos 29 anos corresponderem a um momento no qual as pessoas não se sentem mais adolescentes, mas também não se consideram totalmente inseridas na vida adulta. Portanto, durante esse período de desenvolvimento que envolve adolescência e entrada na *adulter emergente* as pessoas se defrontam com uma oportunidade única para explorações de identidade nas áreas de estudo, trabalho, relacionamentos e visões de mundo (Arnett, 2004).

Uma das principais razões para o estabelecimento dessa etapa consiste no fato de que, atualmente, a maior parte das pessoas inseridas nessa fase não despende tempo do final da adolescência e início da juventude no estabelecimento de papéis adultos fixos (casamento, inserção em uma ocupação para a vida toda, maternidade/paternidade), mas sim na experimentação de todas as possibilidades nos



estudos, relacionamentos, trabalho e identidade (Arnett, 2015). Nesse panorama, não se trata de uma mera transição, mas de um período distinto do desenvolvimento humano. Esse período possui cinco características que o tornam único, a saber, a idade da exploração da identidade, a idade da instabilidade, a idade em que o indivíduo focaliza em si mesmo, a idade do sentimento de estar em meio a algo (nem adolescente, nem adulto) e a idade das possibilidades.

Em relação às pesquisas e estudos sobre a entrada na vida adulta, muitos teóricos e investigadores descreveram essa etapa do desenvolvimento no passado (Erikson, 1950, 1968; Keniston, 1968, 1971; Levinson, 1978, 1986). Em particular, os trabalhos de Erikson (1950, 1968), Keniston (1968, 1971) e Levinson (1978, 1986) foram essenciais para se pensar a fundação de uma estrutura teórica da adultez emergente. Contudo, Arnett (2000) foi o primeiro a conceituar uma etapa distinta desse período abrangendo a idade dos 18 aos 29 anos, além de realizar pesquisas empíricas relativas às questões pontuais desse momento específico do desenvolvimento.

É importante, ainda, destacar as razões pelas quais a AE não pode ser definida como adolescência e nem como vida adulta. Pesquisadores contemporâneos, geralmente, definem a adolescência com início aproximadamente aos 10 ou 11 anos, estendendo-se até aos 18 ou 19 anos de idade. Ao abordar essa definição, o *Journal of Research of Adolescence*, proclama que a adolescência corresponde à segunda década de vida (Sherrod, Haggerty & Featherman, 1993). Atualmente, faz sentido definir a adolescência como a idade que abrange dos 10 aos 20 anos, pois as pessoas têm em comum nessa faixa etária o fato de morarem com os pais ou responsáveis, a passagem pelas mudanças físicas da puberdade e, frequentemente, estarem na escola formando grupos com pares (Sanders, 2013). Em grande parte das sociedades e culturas ao redor do globo, os indivíduos passam a responder legalmente por seus atos, atingindo a maioridade ao final da adolescência.

Por outro lado, existem razões, também, pelas quais a definição de adulto emergente é mais apropriada do que jovem adulto. De acordo com Arnett (2000) a maioria das pessoas concorda que essa passagem é gradual e não pode ser definida tão logo se sai da adolescência, pois geralmente os indivíduos ainda não estão casados, não têm filhos e nem ocupam uma posição de trabalho definitiva, pois estão,

frequentemente, estudando e explorando possibilidades. Além disso, o termo emergente captura a fluidez, a dinâmica e as mudanças que estão se operando no indivíduo. O termo jovem adulto, por outro lado, geralmente é aplicado para o início dos 30 anos, pois embora grande parte das pessoas não sinta que atingiu a vida adulta entre os 18 e 29 anos, aos 30 o quadro da vida adulta se torna mais evidente e consistente. Assim, jovens adultos devem ser distinguidos de adultos emergentes por muitas razões.

Alguns pesquisadores, como Hendry e Kloep (2007), questionam a universalidade do fenômeno denominado de AE, baseando-se no fato das culturas variarem amplamente ao redor do globo. Primeiramente, Arnett (2000, 2004) destaca que a AE não é um período universal, mas um estágio que existe apenas em culturas que adiaram a entrada nos papéis e nas responsabilidades relativas à vida adulta até passar bem pelo final da adolescência. Atualmente, a AE consiste em um processo de desenvolvimento normativo da sociedade industrializada e pós-industrializada, com economia baseada na informação e na tecnologia (Arnett et al., 2011). Nessa conjuntura econômica, torna-se possível para os jovens adiarem o papel estável no trabalho para o final dos 20 anos, porque as suas famílias e a sociedade, de um modo geral, não estão desesperadas por sua contribuição laboral. Paralelamente a esse panorama, cresce a demanda para obter um nível educacional mais elevado com a intenção de atingir melhores posições no mercado de trabalho. Entretanto, esse fenômeno não se faz presente apenas em sociedades desenvolvidas, mas, também, em sociedades emergentes em relação ao desenvolvimento econômico.

Do Brasil para a China, da África do Sul para o Chile, o mesmo padrão está tomando conta da vida dos indivíduos denominados adultos emergentes: quando comparados a gerações anteriores, as pessoas nessa faixa etária dedicam mais tempo à educação, tem casamentos tardios e iniciam na paternidade ou maternidade mais tarde. Essas são indicações do período de vida vivido pelo adulto emergente. Ainda que a economia esteja em expansão, a AE está se tornando normativa como parte desse processo. Outras teorias podem surgir, pois as culturas e a economia mudam de formas inimagináveis. Entretanto, pelo futuro previsível, as ideias de AE são úteis ao redor do mundo no século XXI (Arnett et al., 2011, 2015).

Dutra-Thomé e Koller (2014) realizaram uma pesquisa exploratória descritiva transversal em relação à transição para a vida adulta em brasileiros de diferentes níveis socioeconômicos (NSE) tendo como base a definição de adulto emergente. Para tanto, as autoras analisaram variáveis sociodemográficas, percepção de adultez, status educacional, acesso à tecnologia e inserção no mercado de trabalho. A pesquisa contou com uma amostra de 547 jovens de Porto Alegre (RS), de ambos os sexos, de níveis socioeconômicos variando de baixo a alto, os quais tinham idades entre 18 e 29 anos, correspondendo, assim, a faixa etária definida por Arnett (2000, 2004) ao explorar o fenômeno da AE. Os resultados apontaram que mais de 50% dos jovens pesquisados se percebem em meio a uma ambivalência quanto a terem atingido ou não a vida adulta, o que pode sugerir uma existência de AE tanto em níveis socioeconômicos baixos quanto altos. Entretanto, as autoras destacam que o fenômeno da AE apresentou uma probabilidade maior de ocorrência em contextos de níveis socioeconômicos altos, pois o grupo com níveis socioeconômicos baixos demonstrou uma tendência em assumir responsabilidades adultas precocemente, diminuindo a experimentação e as possibilidades presentes na AE enquanto fenômeno de desenvolvimento humano.

Dutra-Thomé et al. (2017) vêm desenvolvendo uma pesquisa exploratória descritiva transversal para averiguar o fenômeno descrito como AE nas cinco regiões brasileiras. De acordo com achados recentes, há relações positivas entre conexão com a família e autoeficácia<sup>3</sup> e autoestima. Por outro lado, eventos encarados e percebidos como estressores se conectam negativamente com a autoeficácia não tendo vínculo com a autoestima. Esses resultados ressaltam a premissa dessa pesquisa: por um lado a influência de fatores de proteção, como o suporte social da família, ao mesmo tempo em que há fatores vistos como ameaçadores e de risco ao desenvolvimento, consideradas experiências estressantes. Essa pesquisa ainda aponta a família e as instituições educacionais como espaços protetivos na promoção do desenvolvimento de adultos emergentes brasileiros, especialmente em regiões com problemas mais acentuados de acesso à educação e ao trabalho (Dutra-Thomé et al., 2017).

---

<sup>3</sup> Esse conceito foi introduzido por Bandura (1987) e refere-se às crenças que as pessoas têm sobre suas capacidades e/ou exercício de controle que possuem sobre determinados eventos que afetam suas vidas.

Como pontuado por Arnett (2000, 2004) e, recentemente, corroborado por Dutra-Thomé e Koller (2014), a AE faz sentido em culturas e sociedades nas quais as pessoas adiam a entrada no papel de adultos até a metade dos 20 e início dos 30 anos de idade. Esse ponto traz para a discussão o fato de que o contexto pode influenciar o desenvolvimento da pessoa. Um modelo teórico atual que considera as influências do contexto é o paradigma bioecológico proposto por Bronfenbrenner (2011), o qual considera o ser humano um agente ativo em seu ambiente, ressaltando, ainda, a influência do tempo no desenvolvimento humano. O modelo bioecológico pode ser aplicado ao estudo da AE por algumas razões. A teoria proposta por Arnett (2000) implica mudanças sociais e econômicas (o cronossistema do paradigma bioecológico), nas quais os adultos emergentes estão imersos cultural e historicamente de forma única com o seu ambiente. Além disso, a teoria bioecológica proposta por Bronfenbrenner (2011) faz referência a um modelo pessoa-processo-contexto-tempo que pode ser aplicada à AE na análise dessas forças atuando reciprocamente no desenvolvimento humano.

Apesar dessas ideias e teorias da psicologia e educação considerarem o contexto de forma significativa para o desenvolvimento, muitas pesquisas ainda dão ênfase apenas ao nível individual ao invés de analisar a pessoa em interação com o seu ambiente e com as pessoas que o compõem. Para preencher essa lacuna, o presente estudo focaliza sua atenção no ambiente universitário e no suporte providenciado pelas interações com pares e amigos, porque se acredita que, mesmo não tão exploradas, as relações e interações que ocorrem no ambiente acadêmico configuram experiências significativas na vida de adultos emergentes que frequentam a universidade.

Partindo do exposto acima, nota-se que a AE pode ser definida como a idade das possibilidades, pois como Arnett (2007) postulou, os jovens percebem que o futuro reserva possibilidades nos relacionamentos, nos estudos e no trabalho. Nesse cenário, o ambiente universitário se torna contexto para muitas possibilidades, pois traz em si não apenas o aspecto educacional e formativo, mas, também, os relacionamentos com os pares com interesses similares.

Portanto, o contexto universitário emerge como um espaço importante para o desenvolvimento dos adultos emergentes, pois a educação, o ensino e a pesquisa se relacionam aos papéis adultos que serão enfrentados no desenvolvimento posterior

(Chiang & Hawley, 2013). Nesse contexto, o adulto emergente começa uma nova jornada com pares e relacionamentos e, assim, a qualidade dessas relações no contexto acadêmico passam a ser fundamentais para o desenvolvimento pleno do adulto emergente (Dennett & Azar, 2011; Kopala-Sibley et al., 2016; McFaul, 2016).

## 2.3 O SUPORTE SOCIAL PROVENIENTE DA FAMÍLIA, PARES E AMIZADES COMO FONTE DE APOIO DIANTE DE EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS

O interesse sobre o suporte social e sua relação com bem-estar e saúde vem crescendo no âmbito de pesquisas (Martínez-Hernández, et al., 2016; Pepin & Banyard, 2006; Tinajero, et al., 2015). Embora a literatura sobre suporte social seja vasta e variada, há um consenso entre os pesquisadores de que o suporte social afeta o bem-estar positivamente (Cohen, 2004; House, Umberson & Landis, 1988; Israel & Rounds, 1987; Sarason & Sarason, 2009). Para explorar o suporte social como construto teórico e investigar o suporte social proveniente da família, dos pares e das amizades entre estudantes universitários é preciso definir suas dimensões e categorias.

Embora muitas pesquisas façam referência ao suporte social percebido pelo indivíduo (Rice et al., 2013; Schmidt, Miles & Welsh, 2011; Tinajero et al., 2015; Tras, 2013; Young-Jones et al., 2015), há algumas que citam o suporte enquanto medida recebida por um indivíduo em determinada situação difícil (Baker et al., 2013; Chao, 2012; Fernández-González, González-Hernández & Trianes-Torres, 2015; Kong, Zhao & You, 2013). A pesquisa em suporte social pode se valer das duas abordagens, tanto de forma independente quanto juntando as duas perspectivas. Contudo, pesquisas têm demonstrado que é possível mensurar o suporte social a partir do exame da percepção do indivíduo, tal abordagem consiste na percepção de uma pessoa quanto aos comportamentos de apoio e suporte de algum dos pares com o qual interage no sentido de se beneficiar e receber ajuda diante de experiências negativas e difíceis (Chao, 2012).

As pesquisas que estudam o suporte social apresentam, além das categorias de suporte (emocional, instrumental, informacional ou avaliativo), as fontes do suporte.

Dentre as principais fontes apresentadas e investigadas estão os suportes dos pais e familiares (Cheng, Ickes & Verhofstadt, 2012; Mahatmya & Lohman, 2012; Poon & Knight, 2013; Riggio & Kwong, 2011), os relacionamentos afetivo-amorosos (Dulmen, 2008; Lamborn & Groh, 2009) e os relacionamentos com os pares, isto é, com os amigos e colegas próximos (Lansu & Cillessen, 2012). Pesquisas sobre os tipos de relacionamentos de estudantes universitários demonstram que os familiares, os pares e as amizades correspondem a importantes fontes de suporte social durante a jornada universitária (Credé & Niehorster, 2012; Fruht, 2015; Nelson et al., 2008; Purswell, Yazedjian & Toews, 2008; Shulman, Kalnitzki & Shahar, 2009).

O suporte social se refere à percepção que alguém tem de receber apoio e suporte de comportamentos de outras pessoas com as quais convive, podendo esse suporte ser emocional, instrumental, informacional ou avaliativo (Cohen & Wills, 1985). O suporte emocional envolve empatia e cuidado com o outro. O suporte instrumental, por sua vez, refere-se ao fornecimento de uma ajuda tangível. O suporte informacional, como o termo sugere, refere-se ao fornecimento de informações necessárias para um indivíduo que esteja precisando. Finalmente, o suporte avaliativo, diz respeito à afirmação que é concedida a uma pessoa que o recebe (Cohen & Wills, 1985).

As inúmeras pesquisas desenvolvidas em diversos e variados contextos sobre o suporte social conduziram pesquisadores ao estabelecimento de uma estrutura teórica capaz de explicar o funcionamento desse conceito de forma abrangente, trata-se do modelo de atenuação (*Buffering Model*). Partindo do pressuposto de que o suporte social tem considerável impacto sobre o ajustamento do sujeito, evidências acumuladas nos últimos anos demonstram que, seja qual for a perspectiva definidora, tal elemento exerce importante função (direta ou indireta) na determinação dos indicadores de bem-estar e saúde dos sujeitos (Cohen & Wills, 1985). De acordo com Cohen e Wills (1985), o suporte social é toda a informação (no que se refere ao verbal e não verbal) que leva o indivíduo a perceber-se cuidado e estimado, pertencendo, também, a um sistema de obrigações mútuas, colaborando para o enfrentamento das adversidades. O resultado é observado nos benefícios à saúde física, mental, emocional e social. Nesse contexto, Cohen e Wills (1985) ressaltam as duas possibilidades de associação entre suporte social e bem-estar: o modelo de atenuação e o modelo de efeitos principais.

No modelo de atenuação, o suporte social está relacionado ao bem-estar apenas, ou primariamente, para pessoas sob estresse, ou seja, o suporte social figura como protetor diante de respostas provenientes de eventos negativos (efeito indireto). Neste modelo, o suporte social protege e/ou ameniza o indivíduo dos efeitos danosos de experiências percebidas como negativas.

O modelo dos efeitos principais destaca que os recursos sociais têm um efeito benéfico independentemente de as pessoas estarem ou não sob a influência de eventos negativos e/ou estressantes (efeito direto). Em outras palavras, o suporte social preserva a saúde independentemente da presença de adversidades ou eventos considerados negativos.

Ambos os modelos, isto é, tanto o modelo de atenuação, quanto o modelo dos efeitos principais, configuram classificações adotadas por pesquisadores a partir de suas necessidades e intenções específicas de pesquisa (Davidson & Demaray, 2007; Lee, Koeske & Sales, 2004; Windle, 1992). O referencial teórico metodológico aqui adotado focaliza na hipótese de suporte social sob a perspectiva investigativa do modelo de atenuação.

Com base nesse enfoque, deve-se destacar que o suporte social pode ser recebido e percebido como oriundo de diferentes fontes. Há diferenças entre utilizar os termos receber ou perceber em relação ao suporte social. Pode-se receber suporte sem que haja consciência disso. Por outro lado, perceber exige tomar consciência e é autorelatado. Por isso, torna-se necessário enfatizar que a presente pesquisa focaliza seus esforços na percepção que os indivíduos têm do suporte social que recebem, pois, o método partirá da utilização de escalas, questionários e instrumentos que se aplicam à perspectiva do estudante universitário quanto ao suporte social que este percebe em seus relacionamentos interpessoais. Dentre as principais fontes, situam-se as amizades, os pares, os relacionamentos afetivos e os pais. Diante dessa multiplicidade de possibilidades, o estudo enfoca na verificação de como a família, os pares e as amizades podem influenciar e em que medida atenuam o impacto de eventos negativos em indivíduos que estão vivenciando a AE. Diversos estudos têm demonstrado que as relações sociais próximas podem ser protetora em face de experiências negativas como vitimização de pares (Adam & Bukowski, 2007; Adam, Santo & Bukowski, 2011; Hodges,



Boivin & Bukowski, 1999), vitimização relacional (Calhoun et al., 2014), problemas de ajustamento psicossocial (Laursen et al., 2007) e discriminação étnico-racial (Huynh & Fuligni, 2010), entretanto, pouco é conhecido sobre como pode influenciar adultos emergentes em contexto universitário no cenário nacional.

Diante do quadro traçado, nota-se que a literatura que versa sobre o suporte social em estudantes universitários focaliza sua atenção na importância que relacionamentos com a família e pares têm na vida daqueles que recebem apoio e nos benefícios que tal suporte concede diante de experiências negativas e estressantes. No entanto, essas pesquisas, são, em sua grande maioria, internacionais, como vem sendo demonstrado durante a seção de revisão de literatura. Portanto, o cenário nacional de pesquisa, situa-se em um momento incipiente quanto às pesquisas envolvendo a temática de universitário/adultos emergentes e o suporte social da amizade diante de experiências negativas.

## 2.4 O SUPORTE SOCIAL PROVENIENTE DAS RELAÇÕES SOCIAIS PRÓXIMAS E O ENGAJAMENTO, O DESEMPENHO E A PERSISTÊNCIA NA VIDA UNIVERSITÁRIA

Os processos sociais e psíquicos exercem um papel significativo no baixo desempenho acadêmico de pessoas que já vivenciaram algum tipo de vitimização ou discriminação? Essa questão conduziu pesquisadores em busca de respostas quanto à influência dos estereótipos em relação ao desempenho acadêmico de estudantes negros (Steele & Aronson, 1995; Steele, Spencer & Aronson, 2002). Steele, Spencer e Aronson (2002) acumularam considerável evidência de que quando um estereótipo negativo sobre um grupo é relevante o suficiente para influenciar uma performance, isso pode enfraquecer a realização de atividades acadêmicas e que exigem o desenvolvimento de habilidades sociais. Nessa perspectiva, Steele, Spencer e Aronson (2002) destacam que esse efeito do estereótipo não é a única causa de baixos desempenhos em grupos que sofrem discriminação, mas é uma explicação de parte da história. Suponha que uma

visão negativa não tenha nada a ver com o comportamento de alguém, mas seja derivado do que as pessoas pensam sobre o grupo do qual essa pessoa faz parte. Para ilustrar isso, Steele, Spencer e Aronson (2002) utilizam a história de Brent Staples, escritor e editor do *New York Times*: quando ele chegou ao campus de Hyde Park, na Universidade de Chicago para se tornar estudante de psicologia, em 1976, ele percebeu que, enquanto estudante norte americano negro ele deixava as pessoas apreensivas, nas ruas as pessoas pareciam evitá-lo e os seguranças das lojas de departamento o seguiam. Depois de um tempo, Staples concluiu que estava sendo visto por meio das lentes de um estereótipo negativo de sua raça e não com base em seus comportamentos. Desse modo, os efeitos dos estereótipos podem ser negativos para o desempenho de estudantes negros e outros estudantes parte de grupos minoritários. Nesse contexto, acredita-se que a família, os pares e as amizades são possíveis suportes para reverter e quem sabe superar essa situação, ou pelo menos parte dela.

As amizades e os relacionamentos com pares próximos caracterizam construções vitais presentes na maior parte das sociedades, além de constituírem objeto de estudo de diversas perspectivas ao redor do mundo (Credé & Niehorster, 2011). Embora muitos teóricos apontem a importância da amizade para estudantes da educação básica, crianças e adolescentes (Adams & Bukowski, 2007; Adams, Santo & Bukowski, 2011), apenas mais recentemente as investigações têm se interessado pelo papel ocupado por essa fonte social no ambiente acadêmico (Banerjee, Meyer & Rowley, 2016; Tovar, 2015). Pesquisadores atentos à educação superior vêm apontando que pares e grupos configuram importante aspecto da experiência universitária (Bolger & Amarel, 2007). No entanto, há pouca clareza quanto ao papel exercido pelas amizades em relação ao desempenho acadêmico, bem como o engajamento e a persistência durante os estudos na universidade.

Nesse contexto, deve-se destacar que, embora os conceitos de engajamento, desempenho e persistência na vida acadêmica estejam interligados e digam respeito à integração do indivíduo à vida universitária, representam aspectos que merecem ser definidos de forma particular. A persistência é verificada com a conclusão do curso, sendo influenciada, de modo preponderante, pelo engajamento, que se refere ao envolvimento em atividades relacionadas à esfera acadêmica e, finalmente, o

desempenho alude aos indicadores do percurso do estudante durante sua trajetória universitária (Vendramini et al., 2004).

As amizades e os pares também têm sido associadas a diversos aspectos do desenvolvimento individual. Pesquisadores que avaliaram o papel desempenhado por amizades em crianças, verificaram que os pares têm uma influência significativa no desempenho escolar e no crescimento social durante os anos descritos como pré-adolescência e além (Newcomb & Bagwell, 1996). Com as rápidas mudanças tecnológicas da sociedade, a noção de amizade tem sido atualizada em novas bases, pois os estudantes universitários nesta segunda década do século XXI têm características e marcas de personalidade específicas. Por exemplo, mundialmente, há uma variedade de nomenclaturas associadas às novas gerações, como a “Geração X”, a “Geração do Milênio”, “Geração Y”, ou “Geração Eu” e, mais recentemente, “Geração Z”, que corresponde àqueles que nasceram entre o final do século XX e primeira década do século XXI, trata-se da população que ocupa na atualidade os espaços nas universidades (Wood, 2013). Enquanto a “Geração X” assistiu a possibilidade de uma revolução tecnológica, a “Geração Y” nasceu em meio a essa revolução tecnológica a “Geração Z” veio tomar parte em um mundo imerso em tecnologia (Iorgulescu, 2016). Essas diferenças refletem em formas de relacionamentos e amizades na qual redes sociais (ex., Facebook, WhatsApp, Twitter) influenciam a forma como os universitários se relacionam (Ozkan & Solmaz, 2015). Nesse contexto, estudantes universitários são integrados a grupos heterogêneos com necessidades e desejos que desafiam o *status-quo* (Howe & Strauss, 2006; Twenge, 2006).

De acordo com Astin (1993) os pares e os grupos configuram o maior potencial de crescimento e desenvolvimento individual durante os anos despendidos na universidade. Astin (1993) ainda propõe os pares e os grupos estabelecidos no ambiente universitário a partir de duas perspectivas: na visão psicológica e individual; e no ponto de vista sociológico e grupal. Nesse contexto, o nível individual com pares se baseia em um conjunto de indivíduos com os quais o estudante se identifica, buscando aprovação e aceitação. Os grupos, por seu turno, seguem a mesma lógica, sendo a busca pela identidade, aceitação e aprovações os aspectos fundamentais nos relacionamentos. Além disso, quanto mais forte for a filiação e identificação com pares e grupos, mais

essas relações irão influenciar o estudante, afetando seu engajamento acadêmico e desenvolvimento (Astin, 1993).

As amizades possuem grande impacto sobre o desenvolvimento, entretanto, é necessário investigar as razões que levam a isso. Compreender a natureza das amizades e relacionamentos entre pares pode lançar luz sobre um importante aspecto do desenvolvimento humano. Estudos clássicos demonstram que as amizades desempenham um importante papel no modo pelo qual estudantes percebem seus sucessos e fracassos acadêmicos (Stephan, Kennedy & Aronson, 1977). De acordo com os achados dos autores, estudantes demonstraram menos egoísmo em seus comportamentos quando trabalhando ou competindo com amigos, ao invés de desconhecidos ou pessoas com as quais tivessem pouca interação. As amizades, nessa perspectiva mais ampla, possuem um impacto significativo no modo pelo qual estudantes encaram e lidam uns com os outros, bem como conduzem a atribuição de determinados comportamentos positivos em relação ao engajamento acadêmico.

Com o aumento no número de matrículas em cursos superiores, crescem, também, as necessidades de se compreender a conexão entre fatores presentes no contexto universitário. Há diferentes elementos que podem apontar para a satisfação e o sucesso para estudantes universitários. A qualidade de vida na universidade pode estar vinculada ao suporte social e ao desempenho acadêmico apontado pelas notas e pelo engajamento do estudante em atividades de desenvolvimento acadêmico. Pesquisas têm apontado que indivíduos que se percebem como parte do grupo, estimados e apoiados têm um melhor ajustamento e desenvolvimento acadêmicos durante a fase universitária (Campbell, 2010; Freitas & Bravo, 2012; Kim & Sax, 2009; Kitsantas, Winsler & Huie, 2009). Além disso, um bom desempenho acadêmico na universidade também está relacionado a níveis mais elevados de autoestima e bem-estar entre estudantes que vivenciaram situações de vitimização (Griffin et al., 2012).

De acordo com Campbell (2010) o indicador fundamental do tão almejado sucesso universitário corresponde à formatura, isto é, a conclusão do curso. Ao mesmo tempo, o autor também enfatiza que a formatura não deveria ser o único indicador de sucesso, pois a aprendizagem e o engajamento com a formação são também fundamentais para a futura profissão e desenvolvimento do indivíduo. Nesse contexto, o

desempenho acadêmico corresponde a uma importante dimensão, pois providencia indícios para que se possa compreender como o estudante está se adaptando a essa fase, bem como pode apontar para a qualidade das relações e interações, sejam essas positivas ou negativas, revelando, através de medidas como a nota, o quanto o suporte social está presente ou ausente (Choi, 2005; Cokley, 2000; De Freitas, 2012; Elias & MacDonald, 2007; Thompson & Gregory, 2011).

Apesar do notório aumento de inscrição em cursos universitários, há ainda uma representação baixa e insuficiente de estudantes negros, tanto iniciando quanto concluindo cursos acadêmicos (Allen & Haniff, 1991; Fletcher & Tienda, 2010; Gloria et al., 1999; O'Connor, Lewis & Mueller, 2007; Zirkel & Johnson, 2016). Nesse panorama, as interações que os estudantes desenvolvem no ambiente acadêmico têm papel fundamental no engajamento e desempenho, afetando, dessa forma, a persistência na graduação, podendo, ainda, resultar na realização e conclusão do curso superior (Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010; Lundberg & Schreiner, 2004; Milem & Berger, 1997; Wittrup et al., 2016).

As diferenças raciais, sociais, étnicas e de gênero têm se tornado um desafio para a sociedade de um modo geral e para instituições de ensino, de forma específica, pois representam espaços de ascensão social e desenvolvimento humano (Museus, Nichols & Lambert, 2008). Nesse panorama, há diversos fatores que podem contribuir para um maior engajamento acadêmico, dentre os quais o suporte social se destaca, pois pode contribuir para um maior ajustamento do estudante ao meio no qual está inserido diante de experiências negativas (Gloria et al., 1999; Neblett et al., 2006).

Portanto, este estudo examina o suporte social proveniente da família, dos pares e das amizades, bem como a sua importância diante de experiências negativas em adultos emergentes que sejam estudantes universitários. Uma das formas de verificar o desempenho e engajamento acadêmicos diz respeito à análise e observação das notas, pois se trata de uma das maneiras de operacionalizar o histórico e desenvolvimento dos estudantes em um curso universitário. Além disso, como demonstrado pela seção de revisão de literatura, os pares correspondem a uma importante fonte de suporte social e averiguar a conexão entre suporte social, amizade, desempenho acadêmico e experiências negativas durante a AE gera uma compreensão importante e necessária

para pesquisadores brasileiros na área da educação, da psicologia e do desenvolvimento humano.

### **3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS**

A partir da hipótese de atenuação social, espera-se que a presença de familiares, pares e amigos, enquanto suporte social diante de experiências de discriminação e vitimização, possa contribuir para um melhor ajustamento acadêmico e, consequentemente, maior engajamento e desempenho acadêmicos.

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Verificar se o suporte social durante a vida acadêmica atenua o impacto de experiências de vitimização.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Examinar a associação entre a discriminação e a vitimização entre pares no contexto universitário;
- Averiguar a relação entre as dimensões da vitimização e o engajamento acadêmico de estudantes universitários;
- Investigar se a presença de suporte social atenua os efeitos negativos de experiências discriminatórias e de vitimização;
- Verificar se o suporte social tem associação positiva e significativa para o engajamento e o desempenho acadêmicos em estudantes;
- Explorar as associações entre experiências acadêmicas e a convivência no espaço universitário.

## 4. METODOLOGIA

A partir dos objetivos delineados para essa pesquisa, os quais focalizam na incidência da vitimização em estudantes universitários e o papel atenuador do suporte social, propõe-se um estudo de natureza quantitativa. Nessa seção, portanto, serão descritos os aspectos e elementos que compõem essa pesquisa.

### 4.1 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram 376 estudantes (idade média = 22,12; D.P. = 4,11, faixa etária de 18 a 30 anos) matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná<sup>4</sup> (UFPR) durante a realização desse estudo, em 2017. Em relação ao sexo de nascimento dos participantes, 244 (64,89%) se identificaram com pertencentes ao feminino e 132 (35,11%) como masculino. Sobre a orientação sexual, 290 (77,1%) se identificaram como heterossexuais, 19 (5,1%) como homossexuais, 48 (12,8%) como bissexuais, 14 (3,7%) como estou me questionando e 5 (1,3%) como outra opção. No que diz respeito à autoidentificação étnico-racial, 261 (69,41%) se identificaram como brancos (as), 77 (20,48%) como pardos (as), 31 (8,24%) como pretos (as), 5 (1,33%) como amarelos (as), 1 (0,27%) como indígena e 1 (0,27%) se autodenominou mestiço.

Os estudantes provinham de diferentes áreas de estudo, dos quais 217 (57,71%) eram das ciências humanas, 68 (18,09%) das ciências biológicas, 37 (9,84%) das ciências exatas e da terra, 34 (9,04%) das ciências da saúde, 9 (2,39%) das ciências sociais aplicadas e 11 (2,93%) não especificaram a área. A distribuição quanto ao ano de graduação apontou 109 (29%) no primeiro ano, 78 (20,7%) no segundo ano, 77 (20,5%) no terceiro ano, 69 (18,4%) no quarto ano, 24 (6,4%) no quinto ano, 9 (2,4%) no

---

<sup>4</sup> A Universidade Federal do Paraná é a Instituição de Ensino Superior mais antiga do Brasil. Foi fundada em 1912 e atualmente possui mais de 100 cursos de graduação de alto nível acadêmico com aproximadamente 36 mil estudantes de graduação (dados fornecidos pelo Núcleo de Concursos da UFPR, processo seletivo 2016/2017).



sexto ano e 10 (2,7%) declaram não se enquadrar em nenhuma das opções por estarem desperiodizados. Em relação ao trabalho remunerado, 245 (65,2%) afirmaram trabalhar enquanto cursam a graduação, enquanto 131 (34,8%) disseram ter dedicação exclusiva aos estudos. No que se refere à modalidade do curso de graduação, 191 (50,8%) pertenciam a cursos de licenciatura, 133 (35,4%) afirmaram pertencer a cursos de bacharelado e 52 (13,8%) pertenciam a cursos que habilitavam licenciatura e bacharelado.

Os participantes foram recrutados por meio de convite para participar da pesquisa. Nesse contexto, esses sujeitos foram convidados a participar da pesquisa recebendo a devida explicação concernente a todos os procedimentos envolvidos na coleta do material e dos dados, nas tarefas e atividades relacionadas à pesquisa e da participação deles no estudo. Desse modo, após a assinatura de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) pelo sujeito de pesquisa ocorreu a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

## 4.2 INSTRUMENTOS

Os seguintes instrumentos foram incluídos no questionário utilizado para a coleta de dados: O questionário traduzido e adaptado do *Healthy Mind Study* (HMS), a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (EMSSP), a Escala de Discriminação Explícita (EDE) e parte do questionário *Cyberbullying Questionnaire* (CBQ) também traduzido e adaptado para o contexto universitário.

Embora essa pesquisa tenha lançado mão de diversas escalas e questionários, nem todos os itens compuseram a análise, pois a partir dos resultados as dimensões foram sendo organizadas de forma que os dados relevantes para a hipótese foram sendo incluídos e os outros reservados para outras análises futuras. Nesse contexto, a seguir serão descritas as dimensões incluídas na discussão e os principais dados referentes a cada escala e questionário.

#### 4.2.1 *Healthy Mind Study – HMS*

Uma adaptação traduzida e revisada do *The Healthy Minds Study (HMS) Questionnaire*<sup>5</sup>. Por se tratar de um questionário completo e extenso, optou-se por adaptar e selecionar as questões que se aplicam diretamente as dimensões analisadas nessa pesquisa. A escolha desse questionário foi feita em decorrência deste instrumento abordar questões demográficas e de saúde mental, coletando informações sobre indicadores de bem-estar na universidade, além de contemplar questões de engajamento e desempenho acadêmicos.

As medidas relativas ao desempenho, engajamento e persistência acadêmicos foram verificadas a partir do agrupamento de três questões de autorrelato pertencentes ao módulo clima do campus (Eu me vejo como parte da minha comunidade do campus, eu me encaixo bem na minha faculdade, eu me sinto isolado na vida no campus). Os itens do questionário foram avaliados em escala Likert de seis pontos avaliando a percepção dos comportamentos dentro da universidade (1 = Discordo fortemente, 2 = Discordo, 3 = Discordo parcialmente, 4 = Concordo parcialmente, 5 = Concordo, 6 = Concordo fortemente). O coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach para a dimensão engajamento acadêmico foi  $\alpha = 0,81$ .

Além dessa dimensão criada e explicitada no parágrafo anterior, há outras questões que foram utilizadas para a análise, uma sobre a persistência em concluir a graduação (O quanto você concorda com a seguinte frase: "Estou confiante de que vou conseguir terminar a minha graduação, não importam os desafios que enfrentarei"); outra sobre sentir-se isolado na vida do campus (Quanto você concorda com a sentença a seguir?: Eu me sinto isolado da vida no campus) e ajustamento ao ambiente universitário (Quanto você concorda com as sentenças a seguir?: Eu me vejo como parte da comunidade do campus). Esses itens do questionário também foram avaliados em

---

<sup>5</sup> *The Healthy Mind Study (HMS)*: Trata-se de um questionário desenvolvido na Universidade do Michigan para pesquisa do Clima Universitário. Ela foi traduzida e adaptada para ser utilizada na pesquisa sobre Clima Universitário na UFPR. É um questionário que busca coletar o máximo de informações sobre os universitários, a saúde mental e física do estudante, o desempenho e o engajamento acadêmicos, além de contemplar dados demográficos gerais.

escala Likert de seis pontos avaliando a percepção dos comportamentos dentro da universidade (1 = Discordo fortemente, 2 = Discordo, 3 = Discordo parcialmente, 4 = Concordo parcialmente, 5 = Concordo, 6 = Concordo fortemente).

Outro item sobre ajustar-se a vida acadêmica e as suas demandas também foi adicionado (Como tem sido para se ajustar às demandas acadêmicas desde que você iniciou na faculdade?). Este item do questionário foi avaliado em escala Likert de cinco pontos avaliando a percepção dos comportamentos dentro da universidade (1 = Muito fácil, 2 = Fácil, 3 = Um pouco fácil, 4 = Difícil, 5 = Muito difícil).

Portanto, as questões abarcam variadas experiências e situações que envolvem o engajamento com as atividades acadêmicas que um estudante universitário vivencia desde o início até o final da graduação.

#### **4.2.2 Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido – EMSSP**

A medida de suporte social, por seu turno, foi coletada a partir da aplicação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Carvalho et al., 2011). A pesquisa que originou esse instrumento demonstrou que a escala tem uma boa confiabilidade interna, enfatizando a validade do construto (Zimet et al., 1988). O instrumento foi desenvolvido para acessar percepções de suporte social de três fontes específicas: amigos, família e pessoas significativas.

Carvalho et al. (2011), ao realizarem a adaptação e validação do constructo para o contexto de língua portuguesa em Portugal, verificaram que o instrumento é simples de usar, tem validade e consistência. Essa escala possui 12 itens (dos quais 4 avaliam o suporte percebido como proveniente dos amigos, 4 medem o suporte social proveniente da família e outros 4 verificam o suporte social percebido como vindo de pessoas importantes próximas) e foi desenvolvida para avaliar a percepção do indivíduo quanto ao suporte social proveniente da família, dos amigos e pessoas significativas.

Os itens da escala foram avaliados em escala Likert de sete pontos medindo a regularidade dos comportamentos de suporte social recebido pelo participante de

amigos, pares e familiares (1 = Discordo fortemente, 2 = Discordo, 3 = Discordo parcialmente, 4 = Nem concordo, nem discordo, 5 = Concordo parcialmente, 6 = Concordo, 7 = Concordo fortemente). O coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach para toda a escala na análise transversal foi calculado em  $\alpha = 0,92$ . A consistência interna para suporte proveniente de amigos foi  $\alpha = 0,93$ ; e para o suporte vindo dos pares foi  $\alpha = 0,87$  e o da família foi  $\alpha = 0,92$ .

Tabela 1. Estatística descritiva para as variáveis referentes às dimensões de suporte social do estudo.

	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Suporte amigos	5,50	1,21	1,00	7,00
Suporte família	5,18	1,56	1,00	7,00
Suporte pares	5,83	1,21	1,00	7,00

#### **4.2.3 Escala de Discriminação Explícita – EDE**

A discriminação foi averiguada a partir da Escala de Discriminação Explícita (Bastos et al., 2012) a qual foi validada para o contexto de pesquisa nacional a partir de experiências com universitários a respeito de eventos discriminatórios e suas relações com saúde, o instrumento possui 18 itens que investigam experiências de discriminação e percepção de eventos discriminatórios, não limitando ao domínio da discriminação racial, havendo, ainda, espaço para a investigação de outros tipos de experiências discriminatórias (gênero, social, econômica, deficiência, doença, aparência, religiosa, étnica).

A partir do momento em que o estudante assinala a opção de ter passado por uma situação discriminatória e destaca qual é o tipo de experiência vivenciada, passa-

se a outras duas subescalas, destacando se esse episódio ou esses eventos incomodaram o estudante e se, ainda nessas ocasiões, o aluno se sentiu discriminado. A última questão avalia se o estudante já observou colegas e pares sendo discriminados.

Os itens da escala foram avaliados em escala Likert de quatro pontos medindo a regularidade dos comportamentos de discriminação percebidos pelo respondente (1 = Não, isso nunca aconteceu comigo, 2 = Sim, isso aconteceu comigo uma ou poucas vezes, 3 = Sim, isso aconteceu comigo várias vezes, 4 = Sim, isso sempre aconteceu comigo). O coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach para toda a escala na análise transversal foi calculado em  $\alpha = 0,93$  (18 itens).

A Escala de Discriminação Explícita possui ainda 3 itens específicos sobre a discriminação em contexto universitário. Ao relacionar esses 3 itens para formar uma dimensão sobre discriminação (situações de vitimização) na universidade o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach foi calculado em  $\alpha = 0,74$ .

#### **4.2.4 Cyberbullying Questionnaire – CBQ**

As medidas referentes as situações de cybervitimização foram feitas com base em 4 questões adaptadas para o contexto universitário do *Cyberbullying Questionnaire* – CBQ (Calvete et al., 2010; Estévez et al., 2010; Gámez-Guadix, Villa-George & Calvete, 2014). Os itens avaliaram em escala Likert de quatro pontos (1 = nunca, 2 = 1 ou 2 vezes, 3 = 3 ou 4 vezes, 4 = 5 vezes ou mais). A associação entre os 4 itens formou a dimensão de cyberviolência entre universitários, o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach foi calculado em  $\alpha = 0,70$ .

#### 4.2.5 Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE

Com base em 4 questões que versavam sobre *bullying* e violência entre pares retiradas PENSE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar) e adaptadas para o cenário universitário foi mensurada a violência no contexto acadêmico. A primeira questão perguntava sobre ser vitimizado (Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas de faculdade te zoaram, esculacharam, mangaram, intimidaram ou caçoaram tanto que você ficou magoado(a), incomodado(a), chateado(a) ou humilhado(a) ?), em escala Likert de cinco pontos (1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Às vezes, 4 = Na maior parte do tempo, 5 = Sempre). As outras duas questões questionavam se o estudante já sofreu *bullying* (Você já sofreu *Bullying* na universidade?) e se já cometeu vitimização (Nos últimos 30 dias, você esculachou, zombou, mangou ou caçoou algum dos seus colegas de faculdade tanto que ele (a) ficou magoado (a), aborrecido (a), ofendido (a) ou humilhado (a)?) com colegas de curso em escala binária (1 = Sim, 2 = Não).

Tabela 2. Estatística descritiva para as variáveis referentes às dimensões de violência no contexto universitário.

	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Sofrer Vitimização	1,75	1,0 0	1,00	5,00
Cometer Vitimização	1,89	0,31	0,00	1,00
Bullying	1,33	0,47	0,00	1,00
Cybervitimização	1,48	0,55	1,00	3,75
Discriminação*	1,89	0,65	1,00	4,00

\*Nota: a dimensão descrita como discriminação foi elaborada a partir da junção de três questões da escala de discriminação explícita sobre experiências de vitimização por meio de discriminação no contexto universitário.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir da aprovação do Comitê de Ética da UFPR (CAE 55975216.0.0000.0096) foi realizado uma testagem piloto para verificar se as escalas e o questionário estavam apropriados, os mesmos foram respondidos de forma adequada e sem dificuldades pelos alunos de graduação. Ao início de cada coleta de dados, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) para terem ciência de todas as questões implicadas no estudo. Os estudantes recebem todas as explicações concernentes à pesquisa e são coletados os e-mails também, para que ao final do estudo os participantes possam ter acesso aos resultados.

Como já destacado, a participação no estudo ocorreu mediante consentimento do estudante, o qual sabia que teria que despender aproximadamente 50 minutos para responder ao questionário. Muitos dos participantes demonstraram interesse em participar da pesquisa por conta da divulgação, que contava com a imagem (Figura 1) de um estudante universitário acompanhado da chamada: “Pesquisa sobre clima universitário”, muitos chegaram para participar e disseram que gostariam de conhecer mais sobre os serviços de saúde mental do campus em que estudam. Desse modo, foi repassado aos participantes programações e possibilidades de atendimento psicológico nos *campi*. Além disso, os dados e resultados da pesquisa serão repassados aos estudantes em uma palestra sobre: “Clima Universitário da UFPR”, a ser organizado posteriormente. Os instrumentos da pesquisa foram organizados no software *Kobotoolbox* e então colocados em *tablets* para a coleta de dados (Corcino & Cunha, 2017).





# CLIMA UNIVERSITARIO

Ei você, estudante da  
UFPR, nos ajude a  
entender e melhorar  
o ambiente universitário!

Participe da nossa pesquisa  
e de quebra **GANHE HORAS  
COMPLEMENTARES.**

Inscrições no email:  
**universitariosufpr@gmail.com**

GRUPO DE PESQUISA INTERAGIR

**Figura 1.** Divulgação da pesquisa.



#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

As variáveis foram organizadas em categorias de análise: sociodemográficas (sexo, idade, orientação sexual, raça, trabalho semanal), dados acadêmicos (ano do curso de graduação, modalidade do curso, área de estudo), dimensões da violência (vitimização, *bullying* e discriminação), suporte social (amigos, pares e familiares) e experiências acadêmicas (sentir-se isolado no campus, ajustamento à universidade, demandas acadêmicas, engajamento acadêmico, confiança quanto à conclusão da graduação).

Foram realizadas análises estatísticas descritivas para obter a média, o desvio padrão (D.P.), a frequência e o percentual dos dados, conforme o nível de mensuração de cada variável. Além disso, foram rodadas análises inferenciais como o teste de correlação de Pearson e Test *T* de *student* para amostras independentes.

## 5. RESULTADOS

### 5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E ACADÊMICAS

Considerando-se as variáveis referentes às dimensões do estudo envolvendo o contexto universitário, os resultados serão apresentados nesta seção e discutidos na posterior com base nos objetivos da pesquisa e hipóteses de estudo. A tabela 3 descreve as características gerais da amostra em relação aos dados sociodemográficos. De acordo com os dados, mais de 60% da amostra é composta por mulheres. Em relação à faixa etária, a tabela 3 também aponta que aproximadamente 80% da amostra de estudantes universitários possui idade entre 18 e 25 anos. Em relação à orientação sexual, mesmo que mais de 70% seja heterossexual, há uma prevalência de 12% de bissexuais e alguns estudantes se questionando, 3% da amostra. Percebe-se também que a maioria dos estudantes é branco(a), 69% e mais da metade, 65%, concilia os estudos com trabalho semanal remunerado.

Tabela 3. Estatística descritiva para as características gerais da amostra (n = 376). Curitiba, 2017.

Características	n	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	132	35,11
Feminino	244	64,89
<b>Idade</b>		
18 – 25 anos	313	83,2
26 anos ou mais	63	16,8
<b>Orientação sexual</b>		

Heterossexual	290	77,1
Homossexual	19	5,1
Bissexual	48	12,8
Questionando-se	14	3,7
<b>Raça</b>		
Branco(a)	261	69,41
Pardo(a)	77	20,48
Preto(a)	31	8,24
Outra	2	0,54
<b>Trabalho semanal</b>		
Não	131	34,8
Sim	245	65,2

A tabela 4 apresenta dados sobre variáveis acadêmicas. Nota-se que a maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa encontram-se ao início do curso, quase 30% no primeiro ano, seguido de 20% no segundo ano da graduação.

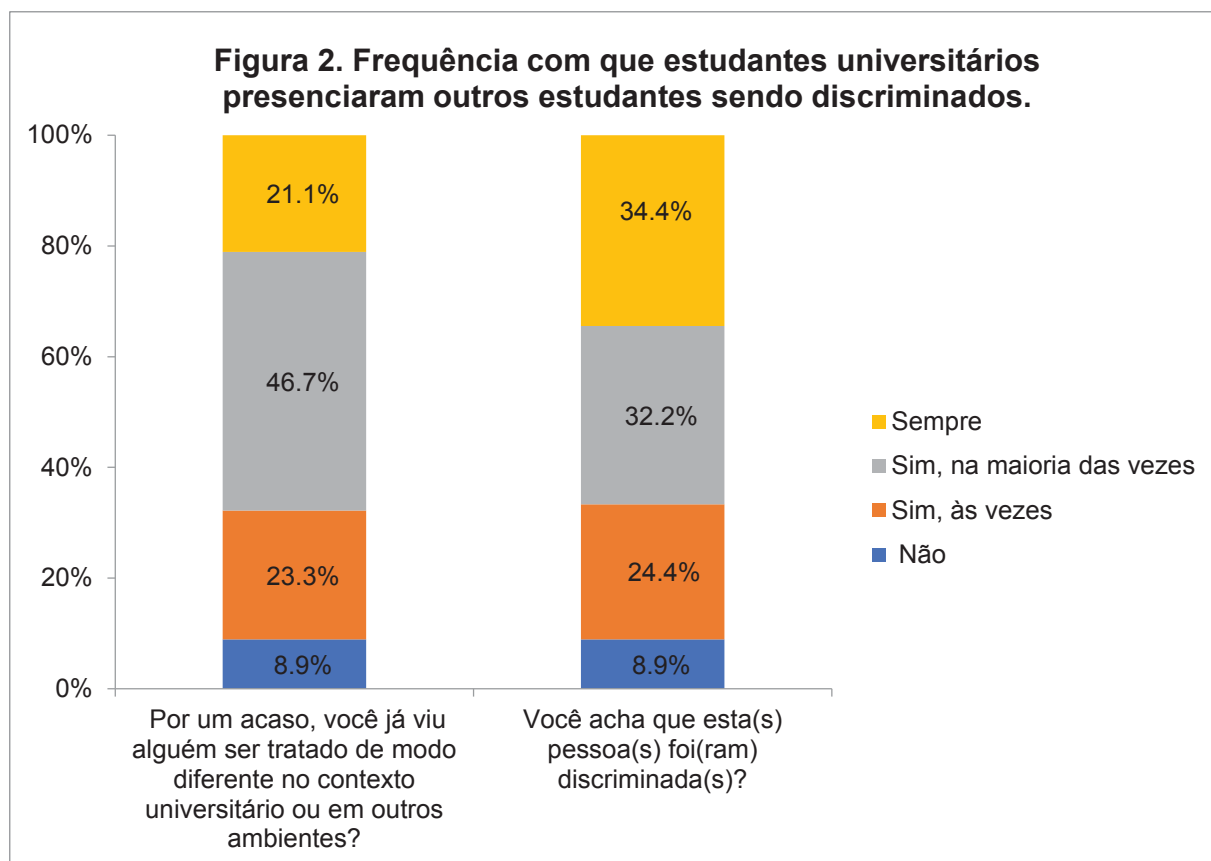
Mesmo com a tentativa de ter uma variabilidade de cursos na amostra, nota-se que metade dos participantes, 50%, estão matriculados em cursos de licenciatura, enquanto 35% em cursos de bacharelado. Além disso, destaca-se também a adesão à pesquisa por parte de estudantes da área de Ciências Humanas, com 57% de participação, 18% da área de Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra 9%, Ciências da Saúde 9%, Ciências Sociais e Aplicadas 2% e outros 2% não se identificou com nenhuma das áreas descritas.

Tabela 4. Estatística descritiva para as variáveis acadêmicas da pesquisa.

<b>Características</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Ano do curso de graduação</b>		
1º ano	109	29,0
2º ano	78	20,7
3º ano	77	20,5
4º ano	69	18,4
5º ano	24	6,4
6º ano	9	2,4
Desperiodizados	10	2,7
<b>Modalidade do curso</b>		
Bacharelado	133	35,4
Licenciatura	191	50,8
Outra	52	13,8
<b>Área de estudo</b>		
Ciências Humanas	217	57,71
Ciências Biológicas	68	18,09
Ciências Exatas e da Terra	37	9,84
Ciências da Saúde	34	9,04
Ciências Sociais Aplicadas	9	2,39
Outra	11	2,93

## 5.2 DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A frequência com que os participantes da amostra observaram outros estudantes sendo vitimizados apontou que mais da metade dos estudantes já presenciou discriminação na universidade (Figura 2). Nesse contexto, 46% afirmam que, na maior parte das vezes, já viram outros estudantes sendo tratados injustamente, enquanto 21% sempre observou essa diferença no tratamento. Enquanto 32% acreditam que essas pessoas foram discriminadas na maior parte das vezes, 34% afirmam que essas pessoas sempre são discriminadas com base no tratamento diferente que recebem. Por outro lado, a prevalência de estudantes que nunca presenciaram tratamento diferenciado como forma de discriminação não chega nem a 10% das respostas, representando 8.9% dos resultados.



Em relação às experiências de violência, destaca-se que 66% dos estudantes que participaram da pesquisa já sofreram *bullying* no contexto universitário (Figura 3). A tabela 5 apresenta resultados do Teste *T* comparando os escores de gênero para as dimensões de violência no contexto universitário. Embora não haja diferenças significativas em relação ao gênero para ser vitimizado, cometer vitimização, sofrer cybervitimização e sofrer *bullying* em ambiente universitário, há diferenças significativas no que tange à discriminação para gênero feminino ( $t = -3,384$ ;  $p < 0,00$ ). Os dados apontam que há diferença em sofrer discriminação para o sexo feminino, indicando que as mulheres apresentam uma tendência maior de sofrer discriminação em comparação com seus pares do sexo masculino na universidade.

**Figura 3. Percentual de estudantes que já sofreram *bullying* na universidade.**



Tabela 5. Resultados do Teste *T* comparando os escores de gênero para as dimensões de violência no contexto universitário.

	Ser Vitimizado	Cometer Vitimização	Sofrer <i>Bullying</i>	Cybervitimização	Discriminação
Masculino M (D.P.)	1,64 (0,95)	0,13 (0,34)	0,69 (0,46)	1,51 (0,60)	1,73 (0,59)
Feminino M (D.P.)	1,81 (1,02)	0,10 (0,29)	0,66 (0,47)	1,47 (0,52)	1,97 (0,67)
T	-1,358	0,936	0,501	0,541	-3,384*

*Nota.* M (Média); D.P. (Desvio Padrão). \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

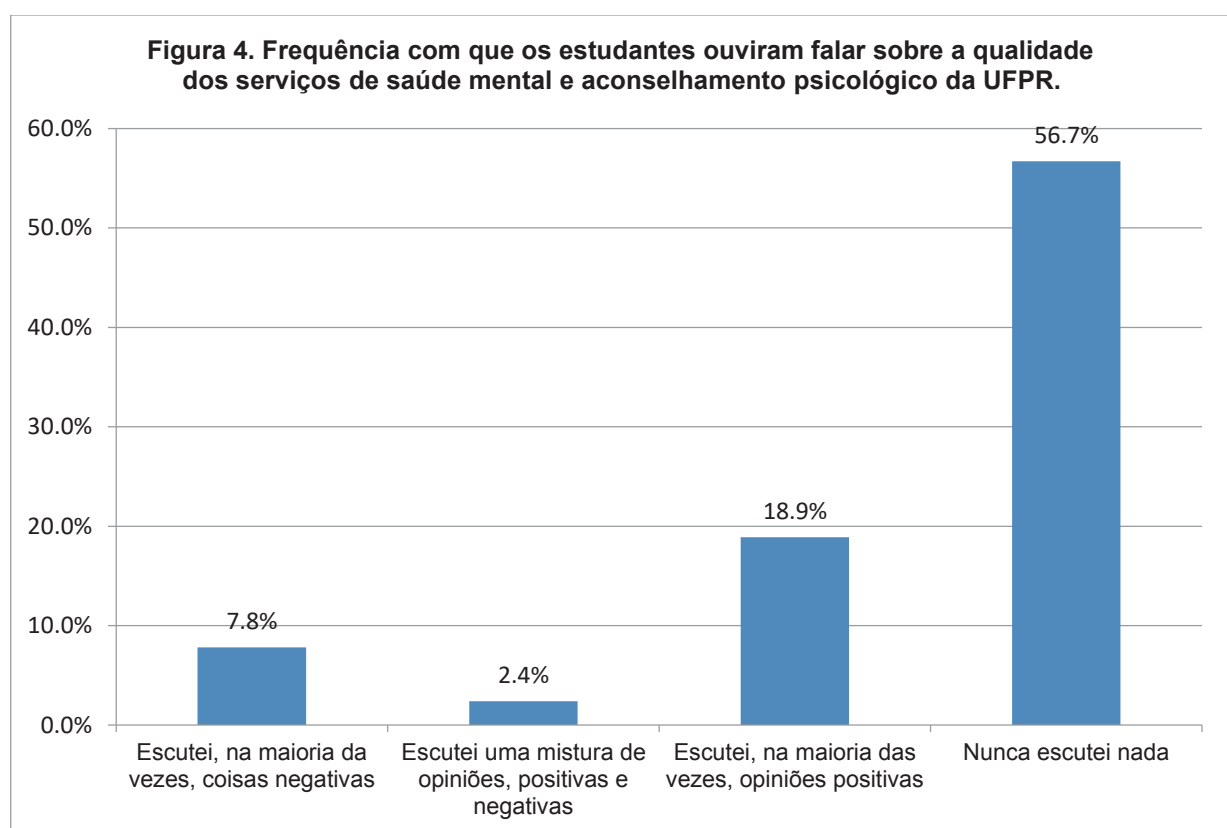
A tabela 6 exibe os resultados do teste de correlação de Pearson, realizado entre as variáveis transversais: isolamento na vida do campus, discriminação, cybervitimização e ser vitimizado. Os dados apontam correlação positiva significativa a nível de 0,01 para isolamento e discriminação (0,21) e correlações positivas também para isolamento e cybervitimização (0,17;  $p < 0,00$ ), para isolamento e ser vitimizado (0,15;  $p < 0,05$ ), para discriminação e cybervitimização (0,35;  $p < 0,00$ ), para discriminação e ser vitimizado (0,25;  $p < 0,00$ ) e para cybervitimização e ser vitimizado (0,23;  $p < 0,00$ ).

Tabela 6. Teste de Correlação de Pearson para sentir-se isolado(a) na vida do campus e dimensões da violência na universidade.

	Isolamento	Discriminação	Cybervitimização	Ser vitimizado
Isolamento	—			
Discriminação	0,21**	—		
Cybervitimização	0,17**	0,35**	—	
Ser vitimizado	0,15**	0,25**	0,23**	—

*Nota.* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Da tabela 6, portanto, depreende-se que as dimensões da violência investigadas na correlação, a saber, discriminação, a cybervitimização e ser vitimizado estão positivamente relacionadas ao isolamento de estudantes. Em outras palavras, as experiências negativas de discriminação, cybervitimização e sofrer vitimização estão associadas positivamente ao comportamento de isolamento de estudantes universitários.



Diante desses dados sobre as dimensões da violência no contexto universitário, torna-se importante verificar em que medida os estudantes têm procurado ajuda em serviços de saúde mental e aconselhamento na UFPR. De acordo com a prevalência dos dados apresentados na figura 4, mais de 50% dos estudantes que participaram da pesquisa nunca escutaram nada sobre os serviços, o que indica que a procura pelos mesmos também não foi alta.



### 5.3 O SUPORTE SOCIAL E AS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

A tabela 7 aponta os resultados das correlações referentes ao ajustamento do estudante à universidade e às diferentes fontes de suporte social (amigos, família e pares). De acordo com os resultados, há correlações positivas entre a dimensão do ajustamento a vida no campus e o suporte social de amigos (0,31,  $p < 0,00$ ), suporte social de familiares (0,28;  $p < 0,00$ ) e suporte social de pares (0,26;  $p < 0,00$ ). As correlações referentes às associações entre suporte de amigos e familiares (0,37;  $p < 0,00$ ), suporte de pares e de amigos (0,59;  $p < 0,00$ ) e suporte de familiar e de pares (0,50;  $p < 0,00$ ) demonstraram correlações significativas e positivas também. O suporte proveniente das três fontes analisadas, amigos, família e pares estão positivamente associados ao ajustamento acadêmico de estudantes da UFPR.

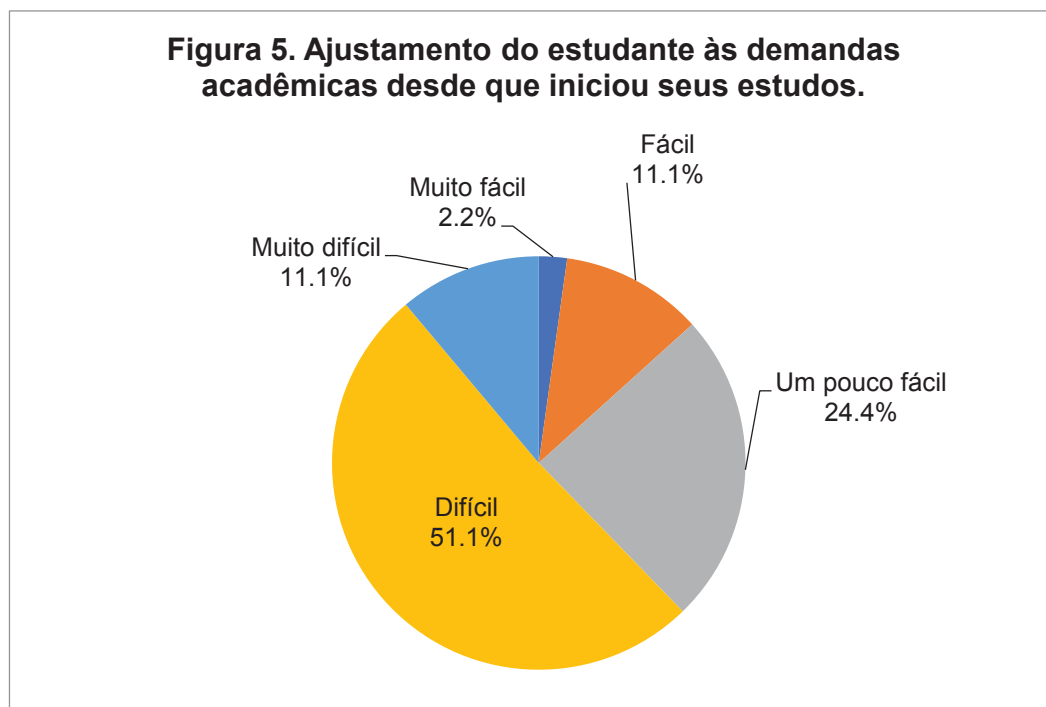
Tabela 7. Teste de Correlação de Pearson para ajustar-se à vida universitária e suporte social proveniente das amizades, família e pares.

	Ajustamento	Suporte amigos	Suporte família	Suporte pares
Ajustamento	—			
Suporte amigos	0,31**	—		
Suporte família	0,28**	0,37**	—	
Suporte pares	0,26**	0,59**	0,50**	—

Nota. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

O ajustamento do estudante à universidade e à vida no campus tem relação direta com as seguintes dimensões: psicológica, social, acadêmica e emocional. Nesse enfoque, a figura 5 aponta o ajustamento do estudante às demandas acadêmicas desde que início seus estudos na universidade. De acordo com os dados, mais da metade, isto é, 51% dos participantes da pesquisa, afirmaram estar sendo difícil se ajustar às

demandas acadêmicas na universidade. Além disso, 11% considera muito difícil esse ajuste e outros 11% considera fácil, enquanto apenas 2% considera esse ajustamento muito fácil.



A tabela 8 traz os resultados das correlações entre os suportes sociais de amigos, familiares e pares e o engajamento acadêmico. De acordo com os achados não há correlações significativas para a associação entre suporte de amigos e engajamento (0,06;  $p > 0,05$ ). Por outro lado, engajamento e o suporte da família tem correlação significativa e positiva (0,16;  $p < 0,00$ ). Engajamento e suporte de pares também apresentou uma correlação positiva e significativa (0,10;  $p < 0,05$ ). Suporte de amigos e suporte da família também apresentou correlação positiva e significativa (0,37;  $p < 0,00$ ). O suporte da família e dos pares apontou associação positiva e significativa (0,50;  $p < 0,00$ ). E, finalmente, a correlação entre suporte de amigos e pares também foi positiva e significativa (0,59;  $p < 0,00$ ).

Tabela 8. Teste de Correlação de Pearson para engajamento acadêmico e suporte social proveniente das amizades, família e pares.

	Engajamento	Suporte amigos	Suporte família	Suporte pares
Engajamento	—			
Suporte amigos	0,06	—		
Suporte família	0,16**	0,37**	—	
Suporte pares	0,10*	0,59**	0,50**	—

Nota. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Por fim, a tabela 9 apresenta a experiência de concluir a graduação e suas correlações com as fontes de suporte social (amigos, família e pares). De acordo com os resultados há associações positivas e significativas para concluir a graduação e suporte de amigos (0,19;  $p < 0,00$ ), suporte de familiares (0,28;  $p < 0,00$ ) e suporte de pares (0,16;  $p < 0,00$ ). As correlações geradas entre os suportes também foram positivas e significativas para suporte de família e amigos (0,37;  $p < 0,00$ ), suporte de amigos e pares (0,59;  $p < 0,00$ ) e suporte da família e pares (0,50;  $p < 0,00$ ).

Tabela 9. Teste de Correlação de Pearson para concluir a graduação e suporte social proveniente das amizades, família e pares.

	Concluir curso	Suporte amigos	Suporte família	Suporte pares
Concluir curso	—			
Suporte amigos	0,19**	—		
Suporte família	0,28**	0,37**	—	
Suporte pares	0,16**	0,59**	0,50**	—

Nota. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

## 6. DISCUSSÃO

Inicialmente, os resultados obtidos na seção demográfica desse estudo apontam que mais de 60% da amostra é composta por estudantes do sexo feminino. Conforme Barreto (2012) há uma conquista na ocupação majoritária das mulheres no ensino superior, pois no início da década de 1950 elas representavam apenas 26% do total de matrículas em faculdades e universidades e em 1970 não atingiam 40% no número de ingressantes no ensino superior. Esses dados começaram a mudar no início dos anos 2000, quando as mulheres passaram de 50% no número de concluintes da universidade. No entanto, Barreto (2012) destaca que essa aparente equidade, quando observada em detalhes, revela desafios e desigualdades. Embora o número de estudantes universitários seja majoritariamente feminino, o mesmo não ocorre quando se observa grupos de pesquisa registrados no CNPq e professores universitários, pois a situação nesse cenário profissional é oposta, já que o número de homens é muito superior ao das mulheres (Barreto, 2012; Barreto, 2014).

Outro dado interessante do módulo de dados demográficos é a idade dos participantes, mais de 80% tem entre 18 e 25 anos. De acordo com Arnett (2015) um dos contextos nos quais os adultos emergentes (geralmente com idades entre 18 e 25 anos) vivenciam as possibilidades de formação da identidade e as explorações de papéis, as quais têm se tornando mais variadas, é o contexto universitário. Em muitos países, incluindo o Brasil, houve um aumento nas matrículas do ensino superior após a conclusão da educação básica (Brasil, 2015; Montgomery & Côte, 2003; Papalia & Feldman, 2013). Os dados evidenciam que a maior parte dos estudantes da amostra estão dentro da idade na qual Arnett (2000, 2015) descreve como AE, o final da adolescência e o início dos vinte e poucos anos (18-25 anos).

É interessante notar que outras características da AE, como a instabilidade nos estudos, no trabalho, nas escolhas sexuais também se refletem nos resultados (Arnett, 2015). Durante a pesquisa, optamos por incluir a possibilidade de questionar-se quanto à orientação sexual e 3% da amostra demonstrou estar explorando as possibilidades nesse cenário. Além disso, a bissexualidade tem se tornado uma opção mais frequente

ou mesmo mais aceita do que no passado, com 12% da amostra se identificando como tal. Barker et al. (2012) destacam a importância da abertura na universidade para que bissexuais possam expressar sua orientação sexual. Apesar de ser uma discussão relativamente recente que vem conquistando espaço, há ainda muitos desafios para o fim da discriminação quando às diferentes orientações sexuais, especialmente em ambientes educacionais (ABGLT, 2016).

Em relação à raça autodeclarada dos participantes, percebe-se que a grande maioria, quase 70%, é formada por estudantes brancos. Mesmo que de acordo com dados oficiais, 45,2% dos brasileiros se declararem como brancos, 45,2% como pardos, 8,8% como pretos, 0,4% como amarelos e 0,3% como indígenas (PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, 2015), esses dados não se refletem no ensino superior com a mesma intensidade. Embora haja avanços quanto a frequência de matrícula e conclusão do curso da população negra no ensino fundamental, dos 92,5% de estudantes brasileiros, 92,4% são negros e 92,7% são brancos; no ensino médio (55,1% de estudantes brasileiros, dos quais 49,3% são negros e 63,7% são brancos) e no ensino superior (16,3% de estudantes brasileiros, dos quais 10,7% são negros e 23,4% são brancos) o número cai (PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, 2015). Apesar do notório aumento de inscrição em cursos universitários, há ainda uma representação baixa e insuficiente de estudantes negros, tanto iniciando quanto concluindo cursos acadêmicos (Allen & Haniff, 1991; Fletcher & Tienda, 2010; Gloria et al., 1999; O'Connor, Lewis & Mueller, 2007; Zirkel & Johnson, 2016).

Destaca-se que, durante a coleta de dados, foram realizadas campanhas e divulgação em todos os *campi* da UFPR e em ambiente digital para que estudantes pretos(as) e pardos(as) pudessem participar e contribuir com a compreensão sobre situações de discriminação, mesmo assim, não foi possível uma amostra representativa dessa população. Lopes e Braga (2007) pesquisaram a entrada e permanência de estudantes negros e indígenas em instituições de nível superior públicas e os resultados apontaram que políticas de ação afirmativa que contemplem o acesso e a permanência desses grupos minoritários são decisivas para a efetiva participação desses extratos da população em universidades públicas. Além disso, as pesquisadoras destacam que as universidades e a sociedade brasileira só têm a ganhar com a diversidade étnico-racial.

Além disso, a pesquisa sobre a discriminação racial e exclusão social interessa sim não apenas à área de políticas públicas, mas, também, à produção científica.

Outro dado que chama a atenção em relação aos aspectos sociodemográficos é o contingente de estudantes que trabalham com remuneração. Percebe-se que, mesmo em uma instituição pública como a UFPR, grande parte dos estudantes tem que conciliar estudos e trabalho, pois mais de 60% trabalham. Carnevale et al. (2015) realizaram uma pesquisa que resultou em um documento que aponta que mais de 70% dos estudantes universitários norte-americanos estudam e trabalham de forma remunerada, o título do trabalho em inglês é: *Learning while Earning: The New Normal*, que pode ser traduzido por: “Aprendendo enquanto Fatura: a nova normalidade”. Os pesquisadores destacam que o aumento no número de estudantes que estudam e trabalham de forma remunerada corresponde a uma evolução da sociedade baseada no trabalho, se tornando algo mais comum, inclusive, em universidades renomadas ao redor do mundo (Carnevale et al., 2015).

Nota-se também um número expressivo de participantes matriculados no primeiro ano do curso, 30%, e no segundo ano, 20%. Teixeira et al. (2008) pesquisaram a adaptação de estudantes no primeiro ano da graduação e os resultados demonstraram que esse processo de transição e inserção na universidade depende de quatro eixos principais e como o estudante lida com eles: saindo de casa, ingressando na vida acadêmica, percebendo mudanças em si mesmo e adaptando-se ao curso. Trata-se de uma exploração de novas vivências, as quais podem ser mais ou menos positivas de acordo com as experiências acadêmicas e pessoais vividas nesse cenário. Além disso, os autores também apontam que há maior interesse em contribuir com as atividades da universidade e conhecer os programas para estudantes em início do curso.

Em relação aos dados sobre as dimensões da violência no contexto universitário, destaca-se que quase 70% dos estudantes já presenciaram outros estudantes sendo tratados de forma injusta no espaço da universidade e mais de 60% dos estudantes acreditam que houve discriminação nessas ocasiões. De acordo com uma pesquisa realizada na UFPR por Garcia de Sousa (2007), 12% dos estudantes que passaram por situações de discriminação apontaram os pares, amigos e colegas de curso, como os autores da agressão, enquanto 3,51% atribuíram essa agressão aos professores e

apenas 0,64% apontaram os funcionários como autores da discriminação. Esses resultados apontam que os pares também podem ser fonte de experiências negativas. Além disso, muitos estudantes presenciaram e continuarão a presenciar outros estudantes sendo discriminados. É imprescindível um trabalho que aponte formas de superar a discriminação entre estudantes universitários, lembrando que essas experiências muitas vezes são veladas e por isso muitas vezes difíceis de serem trabalhadas e superadas.

Muitas pesquisas têm abordado os prejuízos causados por situações de *Bullying* em crianças e adolescentes (Hertz et al., 2015; Lepore & Kliwer, 2013; Menrath et al., 2015; Modecki et al., 2014; Sansone & Sansone, 2008), mas ainda é pequeno o número de estudos sobre a prevalência desse fenômeno em universitários (Cosgrove, Nickerson & DeLucia, 2017).

Os dados deste estudo apontam que 66% dos estudantes que participaram da pesquisa já sofreram *bullying* no contexto universitário. Isso significa que mais da metade dos participantes reportou já ter sofrido algum tipo de violência no ambiente da UFPR. Segundo Caravaca-Sánchez et al. (2016) um total de 62% de estudantes universitários relatou ter sofrido *bullying* na Espanha. É interessante notar que a pesquisa data de 2016, sendo, portanto, recente. Além disso, os dados são muito semelhantes ao dessa pesquisa, demonstrando que aproximadamente 60% dos estudantes já passou por situações de *bullying* no ambiente acadêmico. De acordo com achados da pesquisa de Caravaca-Sánchez et al. (2016), estudantes do sexo feminino foram submetidas em maior proporção às situações de cybervitimização, enquanto estudantes do sexo masculino apresentaram um escore maior para *bullying* tradicional. Neste estudo não foram encontradas diferenças na comparação por gênero entre *bullying* e cybervitimização.

A comparação das dimensões da violência, a saber, o *bullying*, sofrer vitimização, cometer vitimização, cybervitimização e discriminação com diferenças de gênero apontaram resultados significativos apenas para a discriminação. Nesse contexto, há diferenças significativas para o sexo feminino em relação a sofrer mais discriminação em comparação com o sexo masculino. Barreto (2014) realizou uma pesquisa abrangente sobre a representatividade da mulher no ensino superior e destaca que a discriminação

existe, pois embora o número de matrículas de mulheres seja maior ainda não há um acesso igual ao dos homens em relação às mais altas esferas de poder e prestígio dentro da universidade, isso é fruto, especialmente, da reprodução de estereótipos e situações de discriminação, as quais limitam e afetam as experiências das mulheres no ensino superior no Brasil.

Os resultados da correlação entre isolamento na vida do campus e as dimensões de discriminação, cybervitimização e sofrer vitimização demonstraram associações positivas e significativas em todas as relações. Esses resultados confirmam uma das hipóteses aventadas por meio dos objetivos, o de que há associações entre experiências de discriminação e dimensões da vitimização entre estudantes universitários e que essas mesmas dimensões tendem a influir em aspectos do desenvolvimento acadêmico, como o isolamento. Conforme aumenta a discriminação, a vitimização e a cybervitimização há uma elevação nos índices de isolamento do estudante. De acordo com a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016) há altos níveis de agressões verbais e físicas para estudantes que pertencem a minorias como os LGBT. Um estudo com estudantes universitários (National Union of Students, 2008) de Londres, destaca que se os estudantes passam por experiências negativas como *bullying*, vitimização de pares e discriminação (racial, étnica, gênero, social, econômica) no ambiente acadêmico, o seu engajamento e ajustamento acadêmico são afetados, resultando em uma insatisfação com a jornada acadêmica e potencial desistência do curso.

Diante desse quadro de violência, discriminação e experiências negativas, foi verificado em que medida os estudantes procuram apoio em programas de saúde mental e serviços de psicologia. De acordo com os achados, mais de 50% dos estudantes não sabe nada sobre os serviços de saúde mental da UFPR, o que indica a falta de procura por esses suportes oferecidos pela instituição. Venturini e Goulart (2016) pesquisaram a relação entre saúde mental e universidade, de acordo com os resultados da pesquisa, o espaço universitário configura possibilidade de apoio e de risco à saúde dependendo da forma como os estudantes lidam. Em outras palavras, instituições de ensino superior podem se tornar um fator adverso ou de proteção para os seus membros e isso depende da relação estabelecida com o recinto. Esse dado pode ser considerado um aspecto de suporte informacional quanto aos serviços oferecidos pela instituição, demonstrando a



falta de conhecimento dos estudantes em relação aos serviços oferecidos (Cohen & Wills, 1985).

No que diz respeito ao suporte social, nota-se que ajustar-se a universidade é uma dimensão da experiência universitária que está positivamente associada ao suporte de amigos, da família e dos pares. Pesquisas têm apontado que indivíduos que se percebem como parte do grupo, estimados e apoiados, têm um melhor ajustamento e desenvolvimento acadêmicos durante a fase universitária (Campbell, 2010; Freitas & Bravo, 2012; Kim & Sax, 2009; Kitsantas, Winsler & Huie, 2009). Dutra-Thomé et al. (2017) vêm desenvolvendo uma pesquisa exploratória descritiva transversal para averiguar o fenômeno descrito como AE nas cinco regiões brasileiras. De acordo com achados recentes, há relações positivas entre conexão com a família, bem como pares com a autoeficácia e a autoestima. Esses resultados corroboram a premissa de que o suporte social atua como fator de proteção. Essa pesquisa ainda aponta a família e as interações desenvolvidas em instituições educacionais como espaços protetivos na promoção do desenvolvimento de adultos emergentes brasileiros, especialmente em regiões com problemas mais acentuados de acesso à educação e ao trabalho (Dutra-Thomé et al., 2017).

Ao questionar os estudantes quanto ao ajuste às demandas acadêmicas desde que iniciaram os estudos, obteve-se o resultado de que 51% dos participantes da pesquisa afirmam estar sendo difícil, enquanto apenas 2% consideram esse ajuste muito fácil. Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007), ao pesquisarem as experiências difíceis e estressantes para estudantes universitários, descobriram que essas situações estão presentes durante toda a trajetória do estudante, mas são mais intensas no ingresso do curso. Isso acontece em virtude das muitas mudanças que ocorrem nesse início e, geralmente, por conta da idade, grande parte dos estudantes estão deixando o fim da adolescência para adentrar a AE e explorar, bem como assumir papéis diferentes da etapa anterior (Arnett, 2015).

O engajamento acadêmico demonstrou estar positivamente relacionado ao suporte dos familiares e dos pares. Em outras palavras, os pais e outros familiares, bem como os colegas ou pares próximos são decisivos para que haja um engajamento maior por parte do estudante. Nesse panorama, as interações que os estudantes desenvolvem

no ambiente acadêmico têm papel fundamental no engajamento e desempenho, afetando, dessa forma, a persistência na graduação, podendo, ainda, resultar na realização e conclusão do curso superior (Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010; Lundberg & Schreiner, 2004; Milem & Berger, 1997; Wittrup et al., 2016). Além disso, um bom desempenho acadêmico na universidade também está relacionado a níveis mais elevados de autoestima e bem-estar entre estudantes que vivenciaram situações de discriminação e/ou vitimização relacional (Griffin et al., 2012).

De acordo com a seção de resultados, a experiência de concluir a graduação está positivamente associada ao suporte das amizades. Esses resultados sublinham um achado importante para o estudo, o que de as amizades contribuem positivamente para o desempenho acadêmico e estão ligadas à intenção de se formar no curso iniciado na UFPR. Pesquisas sobre os tipos de relacionamentos de estudantes universitários demonstram que os pares das amizades correspondem a uma importante fonte de suporte social durante a jornada universitária (Credé & Niehorster, 2012; Fruht, 2015; Nelson et al., 2008; Purswell, Yazedjian & Toews, 2008; Shulman, Kalnitzki & Shahr, 2009). Segundo Campbell (2010) o indicador fundamental do tão almejado sucesso universitário corresponde à formatura, isto é, a conclusão do curso. Estudos clássicos demonstram que as amizades desempenham um importante papel no modo pelo qual estudantes percebem seus sucessos e fracassos acadêmicos (Stephan, Kennedy & Aronson, 1977).

Portanto, os resultados apontam a necessidade de que mais pesquisas verificando o tema e as dimensões da violência em universidades brasileiras sejam desenvolvidas, pois o contingente de pesquisas ainda é pequeno e incipiente. Além disso, medidas para lidar com essas experiências negativas devem ser apresentadas aos estudantes, pois foi possível perceber a falta de busca e de conhecimento sobre possíveis serviços de apoio providenciados pela UFPR, o que pode sugerir que estudantes com dificuldades e passando por problemas tendem a achar que não há nenhum serviço de apoio para suas demandas. As diferenças raciais, sociais, étnicas e de gênero têm se tornado um desafio para a sociedade de um modo geral e para instituições de ensino, de forma específica, pois representam espaços de ascensão social e desenvolvimento humano (Museus, Nichols & Lambert, 2008). Nesse panorama,

há diversos fatores que podem contribuir para um maior engajamento acadêmico, dentre os quais o suporte social se destaca, pois pode contribuir para um maior ajustamento do estudante ao meio no qual está inserido diante de experiências negativas, contribuindo, inclusive, para a conclusão do curso de graduação (Gloria et al., 1999; Neblett et al., 2006).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo suportam a hipótese de que o suporte social recebido durante a vida acadêmica pode influenciar de forma positiva dimensões da experiência de ser universitário, tais como o ajustamento acadêmico, o engajamento e o desempenho acadêmico e, inclusive, a conclusão do curso de graduação. Como demonstrado pelos resultados e pela discussão, os pares correspondem a uma importante fonte de suporte social e averiguar a conexão entre suporte social, amizade, desempenho acadêmico e experiências negativas durante a AE gera uma compreensão importante e necessária para pesquisadores brasileiros na área da educação, da psicologia e do desenvolvimento humano.

Experiências negativas como a discriminação e as dimensões da vitimização estão associadas no sentido de influenciar de forma positiva aspectos negativos da experiência do estudante como isolamento na vida do campus. Outro resultado que se destaca é o fato da discriminação ser mais elevada e significativa no sexo feminino em comparação com o masculino, pois mesmo que haja mais mulheres matriculadas em instituições do ensino superior no país, ainda há muito a ser superado nas oportunidades oferecidas e no tratamento apresentado por pares e colegas.

Dos resultados apresentados, compreende-se que o suporte social proveniente de amigos, familiares e pares está associado ao engajamento, ao desempenho, ao ajustamento e a vontade de concluir a graduação de forma positiva e significativa. Por outro lado, experiências de discriminação e de vitimização estão associados a um comportamento de isolamento na vida do campus, sugerindo que essas experiências negativas podem influir negativamente no ajustamento do estudante durante a universidade.

Apesar de toda a divulgação e dos esforços empreendidos para realizar um estudo com estudantes de minorias, como pretos(as), pardos(as) e indígenas, a participação desses estudantes não foi significativa. Constatou-se, portanto, um número relativamente baixo de estudantes que se declaram pretos(as), pardos(as) e indígenas,

o que pode tornar os resultados para esses grupos pouco significativo, especialmente em uma pesquisa sobre discriminação e vitimização em contexto universitário.

Este estudo abordou uma evidente lacuna na literatura nacional, mas também apresentou limitações. Em primeiro lugar, embora a amostra tenha sido fruto da divulgação da pesquisa, agendamento em vários *campi*, houve uma preponderância de estudantes do campus da Reitoria, limitando a generalização dos dados. Além disso, as escalas e questionários adaptados constavam de questões de autorrelato, o que pode levar a apresentação de risco de viés devido à desejabilidade social<sup>6</sup>. Finalmente, uma última limitação a ser destacada é a natureza transversal da pesquisa, a qual faz com que a causalidade não possa ser inferida. Diante dessas limitações apontadas, sugere-se que estudos futuros focalizem em amostras randomizadas (que possam coletar dados de diferentes universidades brasileiras), de natureza longitudinal e que desenvolvam ou selecionem outras fontes de informação acerca do tema pesquisado.

Portanto, a pesquisa lança luz em aspectos pouco explorados em pesquisas nacionais, como o suporte social de amigos, pares e familiares, relacionando-os às dimensões da violência na universidade (*bullying*, vitimização e discriminação) e as experiências acadêmicas mais notáveis de estudantes universitários (ajustamento, engajamento, concluir a graduação). No entanto, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas sobre o tema no Brasil e que instituições de ensino superior, públicas e privadas, possam participar do estudo em maior proporção para uma melhor compreensão dos fenômenos estudados.

---

<sup>6</sup> A pesquisa na área da psicologia tem demonstrado que pessoas de diferentes níveis escolares, culturas e níveis socioeconômicos tendem a concordar com respostas que são mais “adequadas” ou “aceitas” socialmente. Sendo, portanto, importante destacar essa potencial limitação (Ribeiro, 2010).

## REFERÊNCIAS

- Adams, R. E., & Bukowski, W. M. (2007) Mothers and peers as moderators of the links between childhood sexual abuse and anxiety disorders. *Child Abuse & Neglect*, 31, 645–656. doi: 10.1016/j.chiabu.2006.12.011
- Adams, R. E., Santo, J. B., & Bukowski, W. M. (2011) The Presence of a Best Friend Buffers the Effects of Negative Experiences. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0025401
- Aguirre, A. & Messineo, M. (1997) Racially motivated incidents in Higher Education: What Do They Say About the Campus Climate for Minority Students? *Equity & Excellence in Education*, 30(2),26-30.
- Alessandri, G., Eisenberg, N., Vecchione, M., & Milione, M. (2016) Ego- resiliency developmental from late adolescence to emerging adulthood: a ten-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 50: 91-102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.004>
- Allen W., & Haniff N. Z. (1991) Race, gender, and academic performance in U.S. higher education. In Allen W., Epps E. G., & Haniff N. Z. (Eds.), *College in black and white: African American students in predominantly white and in historically Black public universities* (pp. 95–110). Albany, NY: SUNY Press.
- Araújo Neto, F. P. (2011) *Estudo do combate à discriminação racial como modo de afirmação dos Direitos Fundamentais no âmbito laboral*. 233f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- Arnett, J. J. (2000) Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1, 2: 68-73
- Arnett, J. J., Kloep, M., Hendry, L. B., & Tanner, J. L. (2011) *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?* Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2015) *The Winding Road From The Late Teens Through The Twenties: Emerging Adulthood*. Oxford University Press.
- Arnett, J. J. & Taber, S. (1994) Adolescence terminable and interminable: When does adolescence ends? *Journal of Youth & Adolescence*, 23, 517-537.

- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, E., Shelton, K. H., Baibazarova, E., Hay, D. H., & Van Goozen, H. M. (2013) Low Skin Conductance Activity in Infancy Predicts Aggression in Toddlers 2 Years Later. *Sage Journals*, 24, 6.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martinez Rocca.
- Banerjee, M., Meyer, R. M. L., & Rowley, S. J. (2016) Experiences with Discrimination and Depression: Predictors of Academic Efficacy in African Americans. *Journal of Family Issues*, 37(6), 833-854. DOI: 10.1177/0192513X14555765.
- Barker, M., Richards, C., Jones, R., Bowes-Catton, & Plowman, T. (2012). The Bisexuality Report: Bisexual Inclusion in LGBT equality and diversity. Centre for Citizenship, Identities and Governance and Faculty of Health and Social Care. London, UK. The Open University.
- Barreto, A. (2012). *Educação para a igualdade na perspectiva de gênero*. Dissertação (Mestrado). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. FGV.
- Barreto, A. (2014). *Mulher no Ensino Superior: Distribuição e Representatividade*. Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. n. 6.
- Bastos, J. L., Barros, A. J. D., Celeste, R. K., Paradies, K. & Faerstein, E. (2014) Age, class and race discrimination: their interactions and associations with mental health among Brazilian university students. *Cad. Saúde Pública*, 30(1), 175-186.
- Bastos, J. L., Faerstein, E., Celeste, R. K., & Barros, A. J. D. (2012) Explicit Discrimination and Health: Development and Psychometric Properties of an Assessment Instrument. *Revista Saúde Pública*, 46(2), 269-278.
- Biebl, S. J. W., Dilalla, L. F., Davis, E. K., Lynch, K. A., & Shinn, S. O. (2011). Longitudinal associations among peer victimization and physical and mental health problems. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(8), 868–77. <http://doi.org/10.1093/jpepsy/jsr025>

- Bojuwoye, O., Moletsane, M., Stofile, S., Moolla, N., & Sylvester, F. (2014) Learners' experiences of learning support in selected Western Cape Schools. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-15.
- Bolger, N., & Amarel, D. (2007) Effects of Social Support Visibility on Adjustment to Stress-Experimental Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (3), 458–475, 2007.
- Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015) *Mudanças Demográficas no Brasil no início do século XXI: Subsídios para as projeções da população*. Rio de Janeiro - RJ.
- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016) *Censo da Educação Superior de 2014*. Brasília – DF.
- Brasília. (2015) *Mortes matadas por armas de fogo* (Júlio Jacobo Waiselfisz): Mapa da Violência 2015. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- Bratter, J. L., & Gorman, B. K. (2011) Is Discrimination an Equal Opportunity Risk? Racial Experiences, Socioeconomic Status, and Health Status among Black and White Adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(3), 365-382. DOI: 10.1177/0022146511405336
- Bronfenbrenner, U. (2011). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas
- Calhoun, C. D., Helms, S. W., Heilbron, N., Rudolph, K. D., Hastings, P. D., & Prinstein, M. J. (2014) Relational Victimization, Friendship, and Adolescents' hypothalamic-pituitary-adrenal axis responses to an in vivo social stressor. *Dev. Psychopathol.*, 26, 3: 605-618. DOI:10.1017/S0954579414000261.
- Callaghan, P., & Morrissey, J. (1993) Social support and health: A review. *Journal of Advanced Nursing*, 18,203-210.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010) Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile, *Computers in Human Behavior*, 26 (5), 1128–1135. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.017
- Campbell, S. D. (2010) *Race still matters: how race influence success and satisfaction for African American College students*. Dissertation (Doctor Degree). Faculty of the University of Delaware, Psychology, 2010.
- Caravaca-Sánchez, F., Romero, M. F., Navarro-Zaragoza, J., Ruiz-Cabello, A. L., Frantzisko, O. R., & Maldonado, A. L. (2016). Prevalence and patterns of traditional



- bullying victimization and cyber-teasing among college population in Spain. *BMC Public Health*, 16:176.
- Carnevale, A. P., Smith, N., Melton, M., & Price, M. (2015) *Learning while Earning: The New Normal*. Georgetown University Press.
- Carvalho, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, 28: 77-95.
- Carvalho, S., Pinto-Gouveia, J., Pimentel, P., Maia, D., & Mota-Pereira, J. (2011) Características psicométricas da versão portuguesa da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support - MSPSS). *Psychologica: Avaliação Psicológica em contexto clínico*, 54: 331-357.
- Castro, R., Campero, L., & Hernández, B. (1997) La investigación sobre apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos. *Journal of Public Health*, 31(4), 425-435.
- Chang, M. J. (2003) Racial Differences in viewpoints about contemporary issues among entering college students: Fact or Fiction? *NASPA Journal*, 40(5), 55-71.
- Chang, M. J., Denson, N., Sáenz, V., & Misa, K. (2006) The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *Journal of Higher Education*, 77(3), 430-455.
- Chao, R. C. L. (2012) Managing Perceive Stress Among College Students: The Roles of Social Support and Dysfunctional Coping. *Journal of College Counseling*, 15: 5-21.
- Chavous, T. M. (2005) An Intergroup Contact-Theory Framework for Evaluating Racial Climate on Predominantly White College Campuses. *American Journal of Community Psychology*, 36(3), 239-257. DOI: DOI: 10.1007/s10464-005-8623-1
- Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt. (2012) How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *High Educ*, 64: 399-420. DOI 10.1007/s10734-011-9501-4.
- Chiang, S-C., & Hawley, J. (2013) The role of Higher Education in their life: Emerging Adults on the crossroad. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 25(3), 3-13.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205. doi: 10.1002/pits.20048 Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20048/pdf>

- Coker, T. R. (2009) Perceived Racial/Ethnic Discrimination Among Fifth-Grade Students and Its Associations with Mental Health. *American Journal of Public Health*, 99(5), 878-884.
- Cokley, K. (2000). Perceived faculty encouragement and its influence on college students. *Journal of College Student Development*, 41(3), 348-352.
- Cobb, S. (1976) Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- Coelho, I. Z., Bastos, J. L., & Celeste, R. K. (2015) Moderators of the association between discrimination and alcohol consumption: findings from a representative sample of Brazilian university students. *Trends Psychiatry Psychother*, 37(2), 72-81. DOI: org/10.1590/2237-6089-2014-0039.
- Cohen, S. (2004) Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684.
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983) Positive events and social supports as buffers of life change. *Stress Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
- Cohen, S., Sherrod, D. R., & Clark, M. S. (1986) Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 963–973.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985) Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Corcino, J. R. M. J., & Cunha, J. M. (2017). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta em pesquisas acadêmicas: Análise do software KoBoToolbox. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, 4(9).
- Credé, M., & Niehorster, S. (2011) Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24: 133-165. DOI 10.1007/s10648-011-9184-5
- Cruz, T. M. (2014). Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. *Educação em Revista*, 30(1), 157-188.
- Cosgrove, H. E., Nickerson, A. B., & DeLucia, J. (2017) Past Peer Victimization and Current Adult Attachment in College Students. *Journal of College Counseling*, 20(1), 22-36. DOI: 10.1002/jocc.12056

- Dahlen, E. R., Czar, K. A., Prather, E., & Dyess, C. (2013) Relational Aggression and Victimization in College Students. *Journal of College Students Development*, 54(2), 140-154. DOI: 10.1353/csd.2013.0021
- D'Amico, N., Mechling, B., Kemppainen, J., Ahern, N. R., & Lee, J. (2016) American College Students' Views of Depression and Utilization of On-Campus Counseling Services. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 22(4), 302-311. DOI: 10.1177/1078390316648777.
- D'Augelli, A. R., & Hersberger, S. L. (1993) African American Undergraduates on a Predominantly White campus: Academic Factors, Social Networks, and Campus Climate. *Journal of Negro Education*, 62(1), 67-81.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007) Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing-Externalizing Distress from Bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383-405.
- De Freitas, S. C. (2012). Ethnic differences in the relationship between self-efficacy, outcome expectations, and academic achievement for first-year college students. *Social Psychology of Education*, 15(1), 109-123. DOI 10.1007/s11218-011-9172-0
- Dennett, C. G., & Azar, J. A. (2011) Peer Educators in a Theoretical Context: Emerging Adults. *New Directions for Student Services*, 133: 7-16. DOI: 10.1002/ss.380.
- Dines, A. (1997). Mídia, civilidade, civismo. In J. Lerner, J. (Org.), *O preconceito* (pp. 36-46). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Ditzen, B., & Heinrichs, M. P. (2014) Psychobiology of social support: The social dimension of stress buffering. *Restorative Neurology and Neuroscience*, v. 32, n. 1, p. 149- 162, 2014.
- Dulmen, M. H. M. V. (2008) Distinctiveness of Adolescent and Emerging Adult Romantic Relationship Features in Predicting Externalizing Behavior Problems. *J Youth Adolescence*, 37: 336-345. DOI 10.1007/s10964-007-9245-8
- Doumen, S., Smits, I., Luyckx, K., Duriez, B., Vanhalst, J., Verschueren, K., & Goossens, L. (2012) Identity and perceived peer relationship quality in emerging adulthood: The mediating role of attachment-related emotions. *Journal of Adolescence*, 35: 1417-1425. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.01.003.
- Due, P., Hansen, E. H., Merlo, J., Andersen, A., & Holstein, B. E. (2007). Is victimization from bullying associated with medicine use among adolescents? A nationally representative cross-sectional survey in Denmark. *Pediatrics*, 120(1), 110-7. <http://doi.org/10.1542/peds.2006-1481>

- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Health. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross-sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–32. <http://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
- Dutra-Thomé, L., & Koller, S. (2014) Emerging Adulthood in Brazilians Socioeconomic Status: Transition to Adulthood. *Paidéia*, 24(59), 313-322.
- Dutra-Thomé, L., & Koller, S. (2017) Versão Brasileira do Inventário das Dimensões da Adulthood Emergente: Investigando a Atual Transição para a Vida Adulta. *Trends in Psychology*, 25, 3: 901-913. DOI: 10.9788/TP2017.3-01
- Dutra-Thomé, L., Leme, V. B. R., Pereira, A. S., Dias, A. C. G., Koller, S. H., & Albuquerque, E. S. G. (2017) Fatores Protetivos e de Risco na Transição para a Vida Adulta nas Cinco Regiões Brasileiras. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35,3:485-499.
- Elias, M. S., & MacDonald, S. (2007) Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2007. 00268.x
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Estepp, C. M., Velasco, J. G., Culbertson, A. L., & Conner, N. W. (2016) An Investigation into Mentoring Practices of Faculty Who Mentor Undergraduate Researchers at a Hispanic Serving Institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1-21. DOI: 10.1177/1538192716661906.
- Estévez, A.; Villardón, L.; Calvete, E.; Padilla, P., & Orue, I. (2010) Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características, *Psicología Conductual*, 18 (1), 73–89. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/261362739>
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2011) Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 271-278.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144(1), 17–22. <http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2003.09.025>
- Fernández-González, L., González-Hernández, A., & Trianes-Torres, M. V. (2015) Relationships between academic stress, social support, optimism-pessimism and

- self-esteem in college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130. DOI: [org/10.14204/ejrep.35.14053](http://doi.org/10.14204/ejrep.35.14053)
- Filmer, D. (2005). Gender and wealth disparities in schooling: Evidence from 44 countries. *International Journal of Educational Research*, 43: 6, 351-369
- Fiske, S. T. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind, and brain. *European Journal of Social Psychology*, 30(3):299-322.
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *The Journal of School Health*, 79(3), 130–7. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.0397.x>
- Fletcher, J., & Tienda, M. (2010). Race and ethnic differences in college achievement: Does high school attended matter? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1), 144-166. DOI: 10.1177/0002716209348749 Retrieved from <http://ann.sagepub.com/content/627/1/144.full.pdf+html>
- Freitas, S. C., & Bravo, A. (2012) The influence of involvement with faculty and mentoring on the self-efficacy and academic achievement of African American and Latino college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4) 1-11.
- Freud, S. (1905) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Ed Standard Brasileira, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Fruith, V. M. (2015) Supportive Others in the Lives of College Students and Their Relevance to Hope. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(1), 64-87. DOI: 10.1177/152102 5115571104
- Garcia de Sousa, M. L. (2007) Permanência de Negros (as) na Universidade Federal do Paraná: um estudo entre 2003 e 2006. In: Lopes, M. A. & Braga, M. L. S. (2007). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Unesco, Brasília.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720–9. <http://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Gloria, A. M., Robinson-Kurpius, S. E., Hamilton, K. D., & Willson, M. S. (1999). African American students' persistence at a predominantly white university: Influences of social support, university comfort, and self-beliefs. *Journal of College Student Development*, 40(3), 257-268.
- Gomez, J., Miranda, R., & Polanco, L. (2011) Acculturative Stress, Perceived Discrimination, and Vulnerability to Suicide Attempts Among Emerging Adulthood. *J Youth Adolescence*, 40: 1465-1476. DOI 10.1007/s10964-011-9688-9

- Grayson, J. P. (2014) Negative Racial Encounters and Academic Outcomes of International and Domestic Students in Four Canadian Universities. *Journal of International Students*, 4(3), 262-278. ISSN: 2162-3104 Print/ ISSN: 2166-3750 Online.
- Griffin, T. M., Chavous, T., Cogburn, C., Branch, L., & Sellers, R. (2012) Dimensions of Academic Contingencies Among African American College Students. *Journal of Black Psychology*, 38(2), 201-227. DOI: 10.1177/0095798411414892
- Guámez-Guadix, M.; Villa-George, F., & Calvete, E. (2014) Psychometric Properties of the *Cyberbullying* Questionnaire (CBQ) Among Mexican Adolescents, *Violence and Victims*, 29 (2), 232-247. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-12-00163R1
- Guimarães, A. S. (1999) *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo. Editora 34 Ltda.
- Guimarães, A. S. (2004) *Preconceito e Discriminação*. São Paulo. Editora 34 Ltda.
- Gunnar, M. R., & Donzella, B. (2002) Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*, 27(1-2), 199–220.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002) Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, 72, 330-365.
- Gutek, B.A., Cohen, A.G. and Tsui, A., (1996), "Reactions to perceived sex discrimination", *Human Relations*, 49(6): 791-813.
- Harper, S., & Hurtado, S. (2007) Nine themes in Campus Climates and Implications for Institutional Transformation. *New Directions for Students Services*, 2007(120), 7-24.
- Hart, J., & Fellabaum, J. (2008) Analyzing Campus Climate Studies: Seeking to Define and Understand. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 222-234.
- Henderson-King, D. & A. J. Stewart. (1999). Educational Experiences and Shifts in Group Consciousness: Studying Women. *Personality and Social Psychology Bulletin* 25: 390- 399.
- Hendry, L. B. & Kloep, M. (2007) Conceptualizing Emerging Adulthood: Inspecting the Emperor's New Clothes? *Child Development Perspectives*, 1(2), 74-79
- Heringer, R. (2001) Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 23(2), 1-43.



- Hertz, M. F., Everett-Jones, S., Barrios, L., David-Ferdon, C., & Holt, M. (2015). Association Between Bullying Victimization and Health Risk Behaviors Among High School Students in the United States. *The Journal of School Health*, 85(12), 833–42. <http://doi.org/10.1111/josh.12339>
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94–101. doi:10.1037/0012-1649.35.1.94
- Holmberg, K. (2010). The association of bullying and health complaints in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Postgraduate Medicine*, 122(5), 62–8. <http://doi.org/10.3810/pgm.2010.09.2202>
- Hope, E. C., Thomas, A., & Hoggard, L. S. (2015) Emerging Into Adulthood in the Face of Racial Discrimination: Physiological, Psychological, and Sociopolitical Consequences for African American Youth. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(4), 342-351. DOI: 10. 1037/tps0000041.
- Howell, K. H., & Miller-Graff, L. E. (2014) Protective factors associated with resilient functioning in young adulthood after childhood exposure to violence. *Child Abuse & Neglect*, 38: 1985-1994. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.010>.
- House, J. S., Umberson, D. & Landis, K. R. (1988) Structures and Processes of Social Support. *Annual Reviews of Sociology*, 14: 293-318.
- Howe, W., & Strauss, N. (2006). *Millennials and the Pop Culture: Strategies for a New Generation of Consumers in Music, Movies, Television, the Internet, and Video Games*. Great Falls: VA. Life Course Associates.
- Hoyt, L. T., Craske, M. G., Mineka, S., & Adam, E. K. (2015) Positive and negative affect and arousal: Cross-Sectional and longitudinal associations with adolescent cortisol diurnal rhythms. *Psychosomatic medicine*, 77(4), 392–401.
- Huynh, V. W., & Fuligni, A. J. (2010). Discrimination Hurts: The Academic, Psychological, and Physical Well-Being of Adolescents. *Journal of Research on adolescence*, 20(4), 916-941. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010. 00670.x
- Iorgulescu, M. C. (2016) Generation Z and its perception of work. *Cross-Cultural Management Journal*, 1(9), 47-54.
- Israel, B. A., & Rounds, K. A. (1987) Social Networks and Social Support: A Synthesis for Health Educators. In W. B. Ward (Ed.) and Simonds, S. K.; Mullen, P. D. & Becker,

M. (Volume 2 Guest Eds.), *Advances and Health Education and Promotion: A research Annual Vol. 2* (pp.311-351). Greenwich, CN: Jai Press Inc.

- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–85. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kalckmann, S., Santos, C. G., Batista, L. E., & Cruz, V. M. (2007) Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS? *Saúde Soc*, 16(2), 146-155.
- Karatas, H., & Ozturk, C. (2011). Relationship between bullying and health problems in primary school children. *Asian Nursing Research*, 5(2), 81–7. [http://doi.org/10.1016/S1976-1317\(11\)60016-9](http://doi.org/10.1016/S1976-1317(11)60016-9)
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069–80. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Keniston, K. (1968) *Young Radicals: notes on committed youth*. New York: Harcourt Brace & World.
- Keniston, K. (1971). *Youth and dissent: the rise of a new opposition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, 50(5), 437-459. Retrieved from [http://www.chapman.edu/students/housing-andresidence/\\_files/housing-pdfs/Kim-Sax-2009.pdf](http://www.chapman.edu/students/housing-andresidence/_files/housing-pdfs/Kim-Sax-2009.pdf)
- Kirschbaum C., Pirke K.M., Hellhammer, D.H. (1993) The 'Trier Social Stress Test' - A tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiology*, 28: 76-81.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2009). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics* 20(1), 42-68.
- Komaraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342.
- Kong, F., Zhao, J. & You, X. (2013) Self-Esteem as Mediator and Moderator of the Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Among Chinese



University Students. *Soc Indic Res*, 112: 151-161. DOI 10.1007/s11205-012-0044-6

Kopala-Sibley, D. C., Zuroff, D. C., Hermanto, N., & Joyal-Desmarais, K. (2016) The development of self-definition and relatedness in Emerging Adulthood and their role in the development of depressive symptoms. *International Journal of Behavioral Development*, 40(4)302-312. DOI: 10.1177/0165025415573640.

Lamborn, S. D., & Groh, K. (2009) A four-part model of autonomy during emerging adulthood: Associations with adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 5: 393-401. DOI: 10.1177/0165025409338440.

Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2012) Peer Status in Emerging Adulthood: Associations of Popularity and Preference with Social Roles and Behavior. *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 132-150. DOI: 10.1177/0743558411402341.

Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., & Nurmi, J. (2007) Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development*, 78(4), 1395-1404. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01072.x.

Lee, J. S., Koeske, G. F. & Sales, E. (2004) Social support buffering of acculturative stress: a study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), 399–414.

Lee, Matthew. R. & Thai, Christina J. (2015) Asian American Phenotypicality and Experiences of Psychological Distress: More Than Meets the Eyes. *Asian American Journal of Psychology*, 6(3), 242-251. DOI: 10. 1037/aap0000015.

Lepore, S. J., & Kliever, W. (2013). Violence exposure, sleep disturbance, and poor academic performance in middle school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1179–89. <http://doi.org/10.1007/s10802-013-9709-0>

Levine, S.; Lyons, D. M. e Schatzberg, A. F. (1997) Psychobiological consequences of social relationships. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 807, p. 210–218.

Levinson, D. J. (1978) *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

Levinson, D. J. (1986) A conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.

- Lopes, C. A. V. & Alvarado, N. J. S. (2015) Desigualdad de oportunidades educativas en la población de 15 a 29 años en Brasil y Colombia según autoclasificación étnico-racial. *Sociedad y Economía*, 29(6), 151-174.
- Lopes, M. A. & Braga, M. L. S. (2007). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Unesco, Brasília.
- Louis, W., & Taylor, D. (1999). From passive acceptance to social disruption: Towards an understanding of behavioral responses to discrimination. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 31, 19-28.
- Lund, E. M., & Ross, S. W. (2017). Bullying Perpetration, Victimization, and Demographic Differences in College Students: A Review of the Literature. *Trauma, Violence and abuse*, 18(3):348-360. doi/abs/10.1177/1524838015620818
- Lundberg, C. A., & Schreiner, L. A. (2004). Quality and Frequency of Faculty-Student Interaction as Predictors of Learning: An Analysis by Student Race/Ethnicity. *Journal of College Student Development*, 45(5), 549-565. doi:10.1353/csd.2004.0061 Retrieved from <http://faculty.uca.edu/kevinh/Lundberg%20article.pdf>
- Machado, E. A. & Barcelos, L. C. (2001) Relações raciais entre universitário no Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiático*, 23(2), 1-36.
- Maggie, Y. (2006) Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educ. Soc.*, 27(96), 739-751.
- Maggie, Y. & Fry, P. (2004) A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, 18(50), 67-80.
- Mahatmya, D. & Lohman, B. J. (2012) Predictors and Pathways to Civic Involvement in Emerging Adulthood: Neighborhood, Family, and School Influences. *J Youth Adolescence*, 41: 1168-1183. DOI 10.1007/s10964-012-9777-4
- Marín, M. J. A., & García-Ramírez. (2005) Social support and emocional exhaustion among hospital nursing staff. *Eur. J. Psychiat*, 19(2), 96-106.
- Martínez-Hernández, A., Carceller-Maicas, N., DiGiacomo, S. M., & Ariste, S. (2016) Social support and gender differences in coping with depression among emerging adults: a mixed-methods study. *Child and Adolescence Psychiatry and Mental Health*, 10(2), 1-11. DOI 10.1186/s13034-015-0088-x.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. Y. (2016) *How College Affects Students (Vol. 3):*

21<sup>st</sup> century evidence that higher education works. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McFaul, S. (2016) International Students' Social Network: Network Mapping to Gage Friendship Formation and Student Engagement on Campus. *Journal of International Students*, 6(1), 1-13. ISSN: 2162-3104 Print/ ISSN: 2166-3750 Online.

McVicar, A. & Ravalier, J. M.; Greenwood, C. (2013) Biology of stress revisited: Intracellular mechanisms and the conceptualization of stress. *Stress and Health*, v. 279, p. 272–279.

McWhirter, E. H.; Luginbuhl, P. J. & Brown, K. (2013) Apóyenos! Latina/o Student Recommendations for High School Supports. *Journal of Career Development*, 41(1), 3-23. DOI: 10.1177/0894845312470511.

Menrath, I., Prüssmann, M., Müller-Godeffroy, E., Prüssmann, C., Ravens-Sieberger, U., Ottova-Jordan, V., & Thyen, U. (2015). Subjective health, school victimization, and protective factors in a high-risk school sample. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 36(5), 305–12. <http://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000168>

Milem, J. F., & Berger, J. B. (1997). A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38(4), 387-400.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 55(5), 602–11. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>

Monteiro, C. F. S., Freitas, J. F. M., & Ribeiro, A. A. P. (2007). Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da universidade do Piauí. *Esc Anna Nery R Enferm*, 11(1): 66 - 72.

Montgomery, M. J., & Côte, J. E. (2003) College as a transition to adulthood. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*. Malden, MA: Blackwell.

Museus, S. D., Nichols, A. H., & Lambert, A. D. (2008). Racial differences in the effects of campus racial climate on degree completion: A structural equation model. Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education,

32(1), 107-134. doi:10.1353/rhe.0.0030 Retrieved from  
[http://muse.jhu.edu/journals/review\\_of\\_higher\\_education/v032/32.1.museum.html](http://muse.jhu.edu/journals/review_of_higher_education/v032/32.1.museum.html)

- Myrick, S. E.; Martorell, G. A. (2011) Sticks and stones may break my bones: Protective factors for the effects of perceived discrimination on social competence in adolescence. *Personal Relationships*, v. 18, n. 3, p. 487–501.
- National Union of Students (NUS) (2008) Student Experience Report. *GfK Research Centre*. London, UK.
- Neblett, E. W., Philip, C. L., Cogburn, C. D., & Sellers, R. M. (2006) African American Adolescents' Discrimination Experiences and Academic Achievement: Racial Socialization as a Cultural Compensatory and Protective Factor. *Journal of Black Psychology*, 32, 2: 199-218. DOI: 10.1177/0095798406287072
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Badger, S., Barry, C. M., Carroll, J. S., & Madsen, S. D. (2008) Associations Between Shyness and Internalizing Behaviors, Externalizing Behaviors, and Relationships during Emerging Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 37: 605-615. DOI 10.1007/s10964-007-9203-5
- Neves, P. S. C., & Lima, M. G. O. (2007) Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 34: 17-38.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noh, S., & Kaspar, V. (2003) Perceived discrimination and depression: Moderating effects of coping, acculturation, and ethnic support. *American Journal of Public Health*, 93(2), 232-238.
- O'Brien, L. M., Lucas, N. H., Felt, B. T., Hoban, T. F., Ruzicka, D. L., Jordan, R., & Chervin, R. D. (2011). Aggressive behavior, bullying, snoring, and sleepiness in schoolchildren. *Sleep Medicine*, 12(7), 652–8. <http://doi.org/10.1016/j.sleep.2010.11.012>
- O'Connor, C., Lewis, A., & Mueller, J. (2007) Researching “Black” Educational Experiences and Outcomes: Theoretical and Methodological Considerations. *Educational Researcher*, 36(9), 541-552. DOI: 10.3102/0013189X07312661
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., & Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *The*

*Journal of School Health*, 81(5), 231–8. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00590.x>

Ozkan, M., & Solmaz, B. (2015) Mobile Addiction of Generation Z and its Effects on their Social Lives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205, pp. 92-98.

Pager, D. (2006) Medir a discriminação. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 18(2), 65-88.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013) *Desenvolvimento Humano*. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi. Revisão Técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva. 12º edição. Porto Alegre, AMGH Editora Ltda.

Pascoe, E. A., & Smart Richman, L. (2009). Perceived discrimination and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135(4), 531-554. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016059>

Patton, L. D. (2011) Perspectives on Identity, disclosure, and the campus environment among African American Gay and Bisexual men at one historically Black College. *Journal of College Student Development*, 52(1), 77-100.

Peart, S. (2015) Bullying as an institutionally exclusionary practice – implications of ignoring culturally specific support needs of Black male students in Further Education (FE). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 194-201. DOI: 10.1111/1471-3802.12115.

Pedrazzi, E. C. (2008) *Arranjo domiciliar e apoio dos familiares aos idosos mais velhos*. 131f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Setor de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pedro, I. C. S. (2008) *Apoio social e rede social às famílias de crianças com câncer*. 154f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Setor de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pereira, A. S., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2016) Habilidades Sociais e Fatores de Risco e Proteção na Adulterez Emergente. *Psico*, 47(4), 268-278.

Pepin, E. N. & Banyard, V. L. (2006) Social Support: A Mediator between Child Maltreatment and Developmental Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 617-630. DOI: 10.1007/s10964-006-9063-4.

Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015/IBGE, *Coordenação de Trabalho e Rendimento*. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

Piaget, J. (1971) *A Epistemologia Genética*. Tradução Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes.

- Pieterse, A. L., Todd, N. R., Neville, H. A., & Carter, R. T. (2012) Perceived Racism and Mental Health Among Black American Adults: A Meta-Analytic Review. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 1: 1-9. DOI: 10.1037/a0026208
- Pillay, J. (2012) Keystone Life Orientation (LO) teachers: implications for educational, social and cultural contexts. *South African Journal of Education*, v. 32, p. 167- 177.
- Pittman, C. T. (2010) Race and Gender oppression in the Classroom: The Experiences of Women Faculty of Color with White Male Students. *Teaching Sociology*, 38(3), 183-196. DOI: 10.1177/0092055X10370120
- Poon, C. Y. M. & Knight, B. G. (2013) Parental emotional support during emerging adulthood and Baby Boomers' well-being in midlife. *International Journal of Behavioral Development*, 37(6), 498-504. DOI: 10.1177/0165025413498217.
- Prelow, H. M.; Mosher, C. E. & Bowman, M. A. (2006) Perceived Racial Discrimination, Social Support, and Psychological Adjustment Among African American College Students. *Journal of Black Psychology*, 32(4), 442-454. DOI: 10.1177/0095798406292677.
- Prelow, H. M., Danoff-Burg, S., Swenson, R. R., & Pulgiano, D. (2004) The impact of ecological risk and perceived discrimination on the psychological adjustment of African American and European American youth. *Journal of Community Psychology*, 32(4), 375-389.
- Purswell, K. E., Yazedjian, A. & Toews, M. L. (2008) Students' intentions and social support as predictor of self-reported academic behaviors: A comparison of first-and continuing-generation college students. *J College Student Retention*, 10, 2: 191-206. DOI: 10.2190/CS. 10.2.e
- Quintana, S. M., & McKown, C. (2012) Everyday Experiences of Ethnic and Racial Identity among Adolescents and Young Adults. In Quintana, S. M., & McKown, C. (Eds.) *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. (pp. 182-202). New York, Wiley.
- Raffaelli, M., Andrade, F. C., Wiley, A. R., Sanchez-Armass, O., Edwards, L. L., & Aradillas-Garcia, C. (2013) Stress, social support, and depression: A test of the stressbuffering hypothesis in a mexican sample. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 283–289.
- Rankin, S., & Reason, R. (2005) Differing perceptions: how students of Color and White students perceived campus climate for underrepresented groups. *Journal of College Student Development*, 46(1), 43-61. DOI: 10.1353/csd.2005.0008



- Rankin, S., & Reason, R. (2008) Transformational Tapestry Model: A Comprehensive Approach to Transforming Campus Climate. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 262-274. Doi: 10.1037/a0014018
- Ribeiro, J. L. P. (2010). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa, Placebo.
- Rice, L., Barth, J. M., Guadagno, R. E., Smith, G. P. A., McCallum, D. M. (2013) The Role of Social Support in Students' Perceived Abilities and Attitudes Toward Math and Science. *J Youth Adolescence*, 42: 1028-1040. DOI 10.1007/s10964-012-9801-8
- Riggio, H. R. & Kwong, W. Y. (2011) Paranoid Thinking, Quality of Relationships with Parents, and Social Outcomes Among Young Adults. *Journal of Family Issues*, 32,8: 1030-1049. DOI: 10.1177/0192513X11403281.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000) School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443–471. DOI: 10.1086/499650
- Rosenbloom, S. R., & Way, N. (2004) Experiences of Discrimination Among African American, Asian American, And Latino Adolescents in An Urban High School. *Youth & Society*, 35(4), 420-451. DOI:10.1177/0044118X03261479
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., Stansfeld, S. (2011) Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588.
- Ruggiero, K., & Taylor, D. (1994). The Personal/Group discrimination discrepancy: women talk about their experiences. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1806-1826.
- Rush, B. R.; Rankin, D. C. & White, B. J. (2016) The impact of item-writing flaws and item complexity on examination item difficulty and discrimination value. *Bio Med Central Medical Education*, 16: 250. DOI 10.1186/s12909-016-0773-3.
- Ruzzi-Pereira, A. (2007) *Doença mental maternal: ações de parenting e suporte social*. 111f. Dissertação (Mestrado em Medicina Social) – Setor de Medicina Social, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sacramento, L. T., & Rezende, M. M. (2006) Violências: Lembrando alguns conceitos. *Aletheia*, 24, 95-104.
- Sanders, R. A. (2013) Adolescent Psychosocial, Social, and Cognitive Development. *Pediatrics in Review*, 34(8), 354-359. DOI:10.1542/pir.34-8-354.

- Sansone, R. A., & Sansone, L. A. (2008). Bully victims: psychological and somatic aftermaths. *Psychiatry (Edgmont (Pa.: Township))*, 5(6), 62–4. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19727287>
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009) Social Support: Mapping the Construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113-120. DOI:10.1177/0265407509105526.
- Schmidt, C. K., Miles, J. R., & Welsh, A. C. (2011) Perceived Discrimination and Social Support: The Influences on Career Development and College Adjustment of LGBT College Students. *Journal of Career Development*, 38, 4: 293-309. DOI: 10.1177/0894845310372615.
- Schwartz, S. J., Côté J. E., & Arnett J. J. (2005) Identity and agency in emerging adulthood: two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*. v. 37, p. 201-229.
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2015) Rejection and Victimization among Elementary School Children: The Buffering Role of Classroom-Level Predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 5–17. Doi:10.1007/s10802-013-9826-9
- Sesar, K., Barišić, M., Pandža, M., & Dodaj, A. (2012) The relationship between difficulties in psychological adjustment in young adulthood and exposure to bullying behaviour in childhood and adolescence. *Acta Medica Academica*, 41(2), 131–44. <http://doi.org/10.5644/ama2006-124.46>
- Seyferth, G. (1995). A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. *Anuário Antropológico* 93:175- 203.
- Sherrod, L. R., Haggerty, R. J., & Featherman, D. L. (1993) Introduction: Late Adolescence and Transition to Adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 3(3), 217-226.
- Shulman, S., Kalnitzki, E., & Shahr, G. (2009) Meeting Developmental Challenges During Emerging Adulthood: The role of Personality and Social Resources. *Journal of Adolescent Research*, 24(2), 242-267. DOI: 10.1177/0743558408329303
- Silva, S. G. (2010). Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(3), 556-571.
- Skaletz, C., & Seiffge-Krenke, I. (2010) Models of developmental regulation in emerging adulthood and links to symptomatology. In S. Shulman & J.-E. Nurmi (Eds.), *The role of goals in navigating individual lives during emerging adulthood*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 71–82 .



- Smalls, C., White, R., Chavous, T., & Sellers, R. (2007) Racial Ideological Beliefs and Racial Discrimination Experiences as Predictors of Academic Engagement Among African American Adolescents. *Journal of Black Psychology*, 33(3), 299-330. DOI: 10.1177/0095798407302541
- Silvério, V. R. & Trinidad, C. T. (2012) Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educ. Soc.*, 33(120), 891-914.
- Sobolewski, J. M., & Amato, P. R. (2005) Economic hardship in the family of origin and children's psychological well-being in adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 67(1), 141-156. doi: 10.1111/j.0022-2445.2005. 00011.x
- Srabstein, J. C., McCarter, R. J., Shao, C., & Huang, Z. J. (2006) Morbidities associated with bullying behaviors in adolescents. School based study of American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(4), 587–96. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17340850>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995) Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Steele, J. C., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002) Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440.
- Stephan, C., Kennedy, J. C., Aronson, E. (1977) The effects of friendship and outcome on task attribution. *Sociometry*, 40(2), 107-112.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013) Is Cyberbullying Worse than Traditional Bullying? Examining the Differential Roles of Medium, Publicity, and Anonymity for the Perceived Severity of Bullying, *J Youth Adolescence*, 42 (5), 739-750. doi: 10.1007/s10964-012-9867-3
- Strayhorn, T. L. (2013) Measuring race and gender difference in undergraduate perceptions of campus climate and intentions to leave College: An analysis in Black and White. *Journal of Students Affairs Research and Practice*, 50(2), 115-132.
- Tardy, C. H. (1985) Social Support Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-203
- Tinajero, C., Martinez-Lopes, Z., Rodriguez, M., Guisande, M., & Paramo, M. (2015) Gender and socioeconomic status differences in university students' perception of social support. *Eur J Psychol Educ*, 30: 227-244. DOI 10.1007/s10212-014-0234-5.

- Thompson, A. R. & Gregory, A. (2011) Examining the Influence of Perceived Discrimination During African American Adolescents' Early Years of High School. *Education and Urban Society*, 43(1), 3-25. DOI: 10.1177/0013124510379827
- Tochigi, M., Nishida, A., Shimodera, S., Oshima, N., Inoue, K., Okazaki, Y., & Sasaki, T. (2012) Irregular bedtime and nocturnal cellular phone usage as risk factors for being involved in bullying: a cross-sectional survey of Japanese adolescents. *PloS One*, 7(9), e45736. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0045736>
- Tovar, E. (2015) The Role of Faculty, Counselors, and Support Programs on Latino/a Community College Students' Success and Intent to Persist. *Community College Review*, 43(1), 46-71. DOI: 10.1177/0091552114553788.
- Tras, Z. (2013) The investigation of social problem-solving abilities of university students in terms of perceived social support. *Educational Research and Review*, 8(14), 1076-1081. DOI: 10.5897/ERR2013.1519
- Tsitsika, A. K., Barlou, E., Andrie, E., Dimitropoulou, C., Tzavela, E. C., Janikian, M., & Tsolia, M. (2014) Bullying behaviors in children and adolescents: an ongoing story. *Frontiers in Public Health*, 2, 7. <http://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00007>
- Turchik, J. A. (2012) Sexual Victimization Among Male College Students: Assault Severity, Sexual Functioning, and Health Risk Behaviors. *Psychology of Men & Masculinity*, 13(3), 243-255. DOI 10.1037/a0024605.
- Twenge, J. (2006) *Generation Me: Why Today's Young Americans are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable than Ever Before*. New York: Free Press.
- Underwood, M. K., Gentsch, J. K., Rahdar, A., Wharton, M. E., & Rosen, L. H. (2012) Emerging adults' recollections of peer victimization experiences during middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 273-281. DOI: 10.1016/j.appdev.2012.07.006.
- United Nations Children's Fund (UNICEF), (February 2012) *When the Global Crisis and Youth Bulge Collide: Double the Jobs Trouble for Youth*. New York.
- Vaillancourt, T., & McDougall, P. (2013) The link between childhood exposure to violence and academic achievement: complex pathways. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1177–8. <http://doi.org/10.1007/s10802-013-9803-3>

- Valente, A. L. (2005) Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 28: 62-76.
- Van Geel, M., Goemans, A., & Vedder, P. H. (2016) The relation between peer victimization and sleeping problems: A meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews*, 27, 89–95. <http://doi.org/10.1016/j.smr.2015.05.004>
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. S., & Natário, E. G. (2004) Construção e Validação de uma Escala sobre Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.
- Venturini, E., & Goulart, M. S. B., (2016). Universidade, Solidão e Saúde mental. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 4(2):94-115.
- Wendt, G.W., & Lisboa, C.S.M. (2014) Compreendendo o fenômeno do Cyberbullying, *Temas psicol.*, 22 (1), 73-87. doi: 10.9788/TP2014.1-04
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996) Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 313(7048), 17–9. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8664762>
- Windle, M. (1992) A longitudinal study of stress buffering for adolescent problem behaviors. *Developmental Psychology*, 28(3), 522–530.
- Wittrup, A. R., Hussain, S. B., Albright, J. N., & Mattis, J. S. (2016) Natural Mentors, Racial Pride, and Academic Engagement Among Black Adolescents: Resilience in the Context of Perceived Discrimination. *Youth and Society*, pp. 1-21. DOI: 10.1177/0044118X16680546
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015) Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–85. <http://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Wood, S. (2013) Generation Z as Consumers: Trends and Innovations. *Institute for Emerging Issues: NC State University*, pp.1-3.
- Yau, H. K., & Cheng, A. L. F. (2012) An empirical study into gender differences in the relationships among academic, social and psychological adjustments of university support. *Journal of Further and Higher Education*, 38(2), 268-282. DOI: <http://doi.org/10.1080/0309877x.2012.722197>
- Yen, C. F., Yang, P., Wang, P. W., Lin, H.C., Liu, T.L., Wu, Y. Y., & Tang, T. C. (2014) Association between school bullying levels/types and mental health problems among Taiwanese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 55(3), 405–13. <http://doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.06.001>

- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., Sly, J. S. (2015) Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Soc Psychol Educ*, 18: 185-200. DOI: 10.1007/s11218-014-9287-1
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988) The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.
- Zirkel, S., & Johnson, T. (2016) Mirror, Mirror on the wall: A Critical Examination on the Conceptualization of the Study of Black Racial Identity in Education. *Educational Researcher*, 45(5), 301-311. DOI: 10.3102/0013189X16656938
- Zhou, Y., Guo, L., Lu, C., Deng, J., He, Y., Huang, J., & Gao, X. (2015) Bullying as a risk for poor sleep quality among high school students in China. *PloS One*, 10(3), e0121602. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0121602>

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**“Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Josafá Moreira da Cunha, Beatriz Veleda Bermudez e Thiago Henrique Roza, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando (o Senhor, a Senhora, você) a participar de um estudo intitulado **“Atenuação social da resposta do estresse: pais e amigos fazem a diferença diante de situações estressoras?”**. Que investiga a relevância e o impacto que as interações sociais e a presença de um indivíduo de significância têm como acompanhantes de pessoas diante da experiência de situações estressoras.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o impacto e a relevância da diminuição da resposta biológica e psicológica ao estresse, devido a companhia por um indivíduo de significância, na situação em que um indivíduo experimenta situações estressoras.

Caso você participe da pesquisa, será necessário coletar dados como pressão sanguínea, frequência cardíaca de pulso, amostras de saliva, e perguntas dirigidas em entrevistas, com base em questionários específicos.

Para tanto você deverá comparecer na sala 504 do Prédio Dom Pedro I da UFPR para a realização do experimento de fala em público, com a coleta dos dados e amostras acima por aproximadamente uma hora.

É possível que (o Senhor, a Senhora, você) experimente algum desconforto, principalmente relacionado a resposta estressora, como aumento dos batimentos cardíacos, aumento da frequência respiratória, aumento do suor, agitação muscular e ansiedade por alguns curtos minutos, durante a realização do experimento.

Alguns riscos que podem estar relacionados ao estudo podem ser aumento da resposta biológica ao estresse, com aumento da ansiedade, que podem te deixar levemente desconfortável, mas tais riscos são mínimos e de baixa probabilidade de ocorrência.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são o maior entendimento das reações do estresse no corpo, e também da importância de ter uma companhia diante de situações estressoras. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Os pesquisadores Beatriz Veleda Bermudez (Co-orientadora, telefone celular: 41 – 9991-1347, e-mail: beatriz\_bvb@hotmail.com) e Josafá Moreira da Cunha (Pesquisador principal e orientador, telefone celular: 41 - 9538-9323, e-mail: josafas@gmail.com), responsáveis por este estudo poderão ser contatados no horário entre 08:00 e 12:00, de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que (o Sr., a Sra. , ou você) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/HC/UPFR pelo Telefone 3360-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Rubricas:  
Participante da Pesquisa e /ou responsável  
legal \_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o  
TCLE \_\_\_\_\_

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (médicos, pesquisadores, professores universitários). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista e prova experimental poderá ser gravada, a critério dos pesquisadores, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa (passagem de ônibus, de ida e volta) não são de sua responsabilidade, e você receberá ressarcimento para estes gastos. Entretanto, pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor adicional em dinheiro. Você terá a garantia de que problemas como: reações ansiosas aumentadas decorrentes do estudo serão tratadas no (ambulatório da adolescência, ou Casa 3 para alunos da UFPR, quando for este o caso).

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu tratamento. Eu entendi o que não posso fazer durante a pesquisa e fui informado que serei atendido sem custos para mim se eu apresentar algum problema dos relacionados acima.

Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_- _____  Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
---

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
(Nome e Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal)  
Local e data



(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal para a participação neste estudo.

---

(Nome e Assinatura do Pesquisador ou quem aplicou o TCLE)  
Local e data